

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION CERTIFICATIVE MIS EN ŒUVRE PAR
DES ENSEIGNANTS POUR ÉVALUER LES ATTITUDES DANS UN
PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES : ÉTUDE DE CAS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARTIN ROY

FÉVRIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier M^{me} Nathalie Michaud, directrice de recherche, pour m'avoir pris sous sa tutelle et de m'avoir proposé de faire ma maîtrise sur l'évaluation des attitudes. Merci pour votre support dans mes études à travers tous les courriels, les rencontres et les conversations téléphoniques. Son expertise en évaluation et sa connaissance du milieu collégial ont permis de m'encadrer de manière exemplaire. Je suis extrêmement reconnaissant de tout ce que vous faites pour moi et heureux de continuer avec vous l'aventure doctorale.

Aussi, je remercie ma famille, mes amis et mes collègues de m'avoir supporté et encouragé dans ce parcours. Je tiens à souligner le support inconditionnel de ma copine, Sandra. Nous cheminons ensemble depuis le baccalauréat. La maîtrise se termine et le doctorat commence. Je suis heureux de suivre la voie des études aux cycles supérieurs avec toi et ne te remercierai jamais assez pour ce que tu fais pour moi. Merci pour tout.

Finalement, je remercie les participants à la recherche, les membres des comités d'éthique, ainsi que mes évaluateurs d'avoir pris part à ce projet de recherche de maîtrise. Merci également à l'UQÀM pour la bourse d'excellence pour les cycles supérieurs Fonds à l'accessibilité et à la réussite des études (FARE) et à la fondation de l'UQÀM et ses donateurs pour la bourse d'excellence Guy Marier-Bell en éducation et la bourse Robert Sheitoyan en éducation.

Merci encore à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réussite de cette maîtrise.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Contexte de l'évaluation au collégial	4
1.2 Défis et enjeux de l'évaluation dans une APC	9
1.3 Difficultés à évaluer les attitudes.....	12
1.4 Pertinence de la recherche	14
1.5 Question de recherche	15
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE	17
2.1 Évaluation dans une APC	17
2.1.1 Définition de la compétence.....	17
2.1.2 Caractéristiques de l'évaluation	18
2.1.3 Fonctions de l'évaluation	20
2.1.4 Dispositifs d'évaluation certificative.....	22
2.2 Attitude	29
2.3 Principales recherches	32
2.3.1 Présentation des recherches.....	32
2.3.2 Synthèse des recherches	37
2.4 Objectifs de la recherche	40
MÉTHODOLOGIE	41
3.1 Devis de la recherche.....	41
3.1.1 Étude de cas.....	42
3.2 Procédure	44
3.2.1 Recrutement des participants.....	45
3.2.2 Déroulement de la collecte des données.....	46
3.3 Méthodes de collecte des données.....	46

3.3.1	Recueil de documents écrits	47
3.3.2	L'entretien de recherche individuel semi-dirigé	49
3.4	Démarche d'analyse des données qualitatives.....	51
3.4.1	Les documents écrits	52
3.4.2	Les entretiens de recherche individuels semi-dirigés.....	53
3.5	Critères de scientificité	54
3.6	Considérations éthiques.....	56
	RÉSULTATS	59
4.1	Devis ministériel.....	60
4.2	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages	65
4.3	Politique de stages	66
4.4	Stages.....	67
4.4.1	Descriptifs de cours en lien avec les stages.....	68
4.4.2	Plans de cours en lien avec les stages.....	71
4.4.3	Guides d'appréciation des stages	73
4.5	Cours.....	76
4.5.1	Descriptifs de cours.....	76
4.5.2	Plans de cours.....	80
4.5.3	Épreuves finales de cours consultées	83
4.6	Entretiens individuels semi-dirigés	85
	DISCUSSION	91
5.1	Étape 1 – Planification.....	91
5.2	Étape 2 – Prise d'information.....	95
5.3	Étape 3 – Jugement.....	98
5.4	Étape 4 – Décision.....	100
	CONCLUSION	103
	ANNEXE A	
	APPROBATION ÉTHIQUE	109
	ANNEXE B	
	MESSAGE DE RECRUTEMENT	110
	ANNEXE C	
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	111
	ANNEXE D	
	GUIDE D'ENTRETIEN	114

ANNEXE E	
GRILLE D'ANALYSE.....	116
ANNEXE F	
COMPÉTENCES DU DEVIS MINISTÉRIEL DU PROGRAMME	
TECHNIQUES D'ÉDUCATION À L'ENFANCE	117
RÉFÉRENCES.....	118

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Dispositifs d'évaluation certificative	22

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Dispositif d'évaluation certificative.....	28
4.1 Logigramme du programme Techniques d'éducation à l'enfance.....	62
4.2 Les attitudes repérées dans les critères de performance du devis ministériel, les compétences dans lesquelles se retrouvent les attitudes et leur fréquence d'apparition.....	64
4.3 Attitudes repérées dans chacun des descriptifs de cours des stages.....	71
4.4 La grille d'évaluation à échelle descriptive globale utilisée dans le premier stage.....	72
4.5 La grille d'évaluation à échelle descriptive globale telle que repérée dans les guides d'appréciation des trois stages.....	74
4.6 Attitudes repérées dans la section portant sur les attitudes personnelles et professionnelles des guides d'appréciation pour chacun des trois stages.....	75
4.7 Les épreuves finales de cours selon les descriptifs de cours à travers les modalités, les attitudes dans les critères et les compétences.....	78
4.8 Les évaluations certificatives selon les plans de cours à travers le nombre d'évaluations certificatives, les modalités, les attitudes dans les critères et les compétences.....	81
4.9 Résumé des ÉFC consultées concernant l'évaluation des attitudes.....	84

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

APC	Approche par compétences
APO	Approche par objectifs
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
DEC	Diplôme d'études collégiales
ÉFC	Épreuve finale de cours
ÉSP	Épreuve synthèse de programme
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
RREC	Règlement sur le régime d'études collégiales
UQÀM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

L'approche par compétences a été implantée au collégial en 1993. À ce moment, le gouvernement du Québec met en place, de manière progressive, les devis ministériels par compétences, ainsi que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Dans ce contexte, les enseignants doivent évaluer les compétences et ses composantes, dont les attitudes. Cependant, la recension des écrits témoigne de la difficulté à évaluer cette composante. Ainsi, la question posée dans cette recherche est : au collégial, quels dispositifs d'évaluation certificative sont utilisés par les enseignants afin de prendre en compte les attitudes prescrites par les devis ministériels? L'évaluation dans une approche par compétences comporte certaines caractéristiques s'appliquant aux dispositifs d'évaluation certificative suivant une démarche d'évaluation des apprentissages (planification, prise d'information, jugement et décision). Entre autres, les dispositifs doivent tenir compte des attitudes prescrites et permettre de juger de leur développement afin de les certifier. L'objectif de cette recherche est de comprendre les dispositifs d'évaluation certificative prenant en compte des attitudes mis en œuvre par des enseignants de Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège. Ce programme est le cas visé par cette étude qualitative. La collecte des données a été effectuée à l'aide de documents écrits et de quatre entretiens individuels semi-dirigés. Ainsi, l'analyse de contenu a permis de décrire les dispositifs d'évaluation certificative selon les étapes de la démarche d'évaluation. La planification de l'évaluation des attitudes se retrouve dans les plans de cours. Cependant, la prise d'information au niveau des attitudes semble difficile pour les enseignants. D'ailleurs, ils n'en tiennent pas toujours compte dans leur jugement. Ainsi, lors de la décision concernant la réussite ou l'échec de l'étudiant, l'évaluation des attitudes ne semble pas avoir un poids considérable, sauf dans le cas de l'épreuve synthèse de programme et des stages. Bref, les enseignants désirent évaluer les attitudes en classe, mais les dispositifs d'évaluation mis en œuvre ne permettent pas de certifier que l'étudiant a acquis les attitudes requises par la profession.

Mots-clés : évaluation des attitudes, dispositifs d'évaluation certificative, approche par compétences, étude de cas, enseignement collégial

INTRODUCTION

Depuis l'arrivée de l'approche par compétences (APC) au collégial en 1993, plusieurs changements ont été introduits. Notamment, il y a eu l'implantation de devis ministériels par compétences et la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Cet organisme autonome, neutre et indépendant créé par le gouvernement du Québec a pour but de contribuer et témoigner de la qualité de l'enseignement collégial (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2009). Également, il met en place un cadre de référence pour la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) des collèges depuis 1994. De plus, le Règlement du régime d'études collégiales (RREC) demande à chaque collège d'élaborer leur version de cette politique. La CEEC lance de vastes opérations auprès des collèges dans le but de s'assurer, entre autres, que l'évaluation des apprentissages est juste et équitable et permet réellement de témoigner des apprentissages. Dans ses rapports, elle souligne des lacunes à ce niveau (CEEC, 2012b, 2016).

Il semble que l'implantation de l'APC amène son lot de défis pour les enseignants. En effet, quoique la démarche d'évaluation demeure la même (planification, prise d'information, jugement et décision), les éléments des dispositifs d'évaluation, eux, doivent être modifiés. Pour évaluer une compétence, les enseignants mettent en place, entre autres, des tâches dites complexes en plus d'utiliser un outil d'évaluation afin de porter leur jugement professionnel sur le niveau de développement des compétences par les étudiants. Par ailleurs, une compétence exige la mobilisation de différentes

ressources dont des attitudes qui sont évaluées, puisqu'elles sont prescrites par les devis ministériels des programmes préuniversitaires et techniques. Certains programmes, dont Techniques d'éducation à l'enfance, exigent davantage le développement d'attitudes, car elles sont essentielles à l'exercice de la profession. Cet objet d'évaluation ne fait pas exception aux défis apportés par l'APC et doit être pris en compte dans les dispositifs d'évaluation certificative. Aussi, les auteurs (Dorais, 2009; Leroux, 2009; Lussier et Gosselin, 2015; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014; Scallon, 2004) soulignent des difficultés auxquelles font face les enseignants lorsqu'il est question des attitudes. D'autant plus que ceux-ci doivent en tenir compte lors de la certification de la compétence en s'assurant de la fiabilité de la décision finale. Mais quels sont les dispositifs d'évaluation certificative qu'ils utilisent afin de considérer les attitudes?

Cette recherche porte donc sur la mise en œuvre par les enseignants de dispositifs d'évaluation certificative prenant en compte les attitudes. Il s'agit d'une étude de cas (Karsenti et Demers, 2011; Noiseux, 2010; Roy, 2016) du programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège. Les chapitres présentent les différentes étapes de la recherche : la problématique, le cadre de référence, la méthodologie, la présentation des résultats et leur discussion.

D'abord, la problématique expose le contexte de l'évaluation au collégial en abordant les devis ministériels, la CEEC et la PIEA avant de poursuivre avec les défis qu'apporte une évaluation en APC et l'évaluation d'un apprentissage bien particulier, celui des attitudes. Le chapitre se termine par l'explication de la pertinence du projet et la question de recherche.

Le chapitre suivant, le cadre de référence, présente premièrement l'évaluation dans une APC à travers la définition de la compétence, les caractéristiques de l'évaluation

en APC, les fonctions de l'évaluation et les dispositifs d'évaluation certificative. Deuxièmement, il est question du concept d'attitude et des principales recherches ayant porté sur l'évaluation des attitudes à travers leur présentation suivie d'une synthèse. Ce chapitre conclut avec les objectifs de la recherche.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie utilisée dans le cadre de ce projet de maîtrise. À partir de la question et des objectifs de recherche, il expose l'approche qualitative et le devis de recherche choisi, l'étude de cas. Par la suite, la méthodologie se poursuit avec la procédure (le recrutement et le déroulement), ainsi que les méthodes de collecte des données (recueil de documents écrits et entretiens individuels semi-dirigés) et leur démarche d'analyse. Ce chapitre se conclut avec les critères de scientificité et les considérations éthiques.

Ensuite, le quatrième chapitre porte sur les résultats. Cette présentation se fait à l'aide du devis ministériel de Techniques d'éducation à l'enfance, de la PIEA du collège, de la politique de stages, des documents en lien avec les stages et les cours de la formation spécifique et des quatre entretiens individuels semi-dirigés.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre, la discussion, permet de donner du sens aux résultats présentés, de faire des liens et de les comparer au cadre de référence. Cette interprétation se réalise à travers la démarche d'évaluation, soit la planification, la prise d'information, le jugement et la décision, ce qui permettra de comprendre les dispositifs d'évaluation certificative mis en œuvre par des enseignants prenant en compte les attitudes.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, la problématique entourant l'évaluation des attitudes est située. Tout d'abord, il est question du contexte de l'évaluation au collégial avec l'arrivée des devis ministériels formulés par compétences et la création de la CEEC avant de décrire les défis et les enjeux qu'entraîne cette approche au niveau des pratiques évaluatives. Enfin, la difficulté à évaluer les attitudes est exposée avant de discuter de la pertinence du projet et de formuler une question de recherche.

1.1 Contexte de l'évaluation au collégial

Les devis ministériels formulés par compétences ont été implantés au collégial de manière progressive depuis 1993 dans les programmes préuniversitaires et techniques. Les programmes d'études collégiales menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) comportent deux composantes : la formation générale et la formation spécifique. La formation générale, commune à tous les programmes, comprend les cours liés aux disciplines suivantes : philosophie, langue d'enseignement, langue seconde et éducation physique. La formation spécifique comprend les cours propres au programme d'études. De prime abord, dans la présentation des buts des programmes préuniversitaires et techniques, des attitudes à développer sont mentionnées. Par exemple, dans les programmes, dont Techniques

d'éducation à l'enfance (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000) et Arts, lettres et communication (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2013), les attitudes suivantes sont présentes : l'autonomie, la rigueur, le sens critique, l'ouverture et la créativité. Par ailleurs, les deux types de formation (générale et spécifique) qui composent les programmes se déclinent en compétences à développer associées à un contexte de réalisation. De plus, elles sont accompagnées d'éléments de compétences pour lesquels sont formulés des critères de performance. Tous ces contenus sont prescriptifs, c'est-à-dire qu'ils sont imposés par le devis mis en place par le Ministère (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Certains critères de performance contiennent des attitudes, telles que « souci d'originalité » (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2013, p.27), « manifestation d'autonomie, de dynamisme, du sens des responsabilités, de flexibilité et d'adaptation aux situations » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000, p.127), etc. Aussi, les attitudes sont importantes dans les programmes en lien avec une profession qui exige un travail d'intervention auprès d'individus (soins infirmiers, hygiéniste dentaire, éducation à l'enfance, etc.). Ainsi, les enseignants doivent prendre connaissance du devis du programme afin de connaître les compétences à évaluer, mais aussi leurs critères de performance.

Parallèlement, avec l'implantation de l'APC en 1993, le gouvernement du Québec a créé un organisme autonome, indépendant et neutre : la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 1994). Cet organisme a pour but de contribuer et témoigner de la qualité de l'enseignement collégial (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2009). Il doit ainsi évaluer, pour chaque établissement d'enseignement les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes et la mise en place des programmes d'études

(Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2009). La Commission détient le pouvoir de lancer une opération d'évaluation au moment qu'elle le juge opportun et ainsi produire un rapport public avec ses constatations et ses conclusions (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2009).

Dès 1993, le Règlement sur le régime d'études collégiales (RREC) impose aux collèges d'adopter une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et de l'appliquer (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 1994, 2012a). Cette politique est le « document officiel dans lequel un établissement décrit la manière dont il assume sa responsabilité d'évaluer équitablement les apprentissages de ses étudiants et d'en témoigner » (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2012a, p.9). Aussi, elle est propre à chaque collège et encadre les pratiques évaluatives dans leur ensemble (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 1994, 2012a). Or, la CEEC (1994) propose un cadre de référence qui oriente les collèges dans l'élaboration de leur PIEA. Ensuite, chaque collège soumet sa PIEA à l'examen de la CEEC (1995). Cette dernière constate dans un premier rapport (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 1995) que « l'inadaptation des règles d'évaluation des apprentissages à ce nouveau contexte [APC] a représenté le problème le plus fréquent » (p.8) et que la formulation des compétences dans les devis ministériels, particulièrement les critères de performance, pose problème. Les constats d'un deuxième rapport (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 1996) concernent, entre autres, les règles d'évaluation et l'équivalence des évaluations. En fait, la politique ne permet pas de s'assurer que la note finale situe l'étudiant dans le développement de ses compétences. Cependant, la CEEC (1996) souligne que des établissements « exigent par exemple la réussite d'un examen final ou d'un examen « synthèse » de cours » (p.7).

Une décennie plus tard, en 2006, la CEEC a imposé à tous les collèges, cette fois, d'évaluer l'application de sa PIEA. Pour conclure ce vaste chantier, en 2012, elle dépose un rapport synthèse à ce sujet. Sans toutefois faire mention précisément des attitudes, ce rapport souligne des lacunes concernant l'épreuve finale de cours : « certaines évaluations finales de cours ne sont pas de nature synthèse et ne portent pas sur la globalité de la compétence », « le niveau taxonomique de l'épreuve n'est pas toujours approprié aux standards visés » et « la pondération de l'épreuve terminale n'est pas significative, de sorte que sa réussite ne permet pas d'attester l'atteinte des objectifs du cours selon les standards et ainsi la maîtrise de la compétence » (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2012b, p.16).

Plus récemment, en 2013, la CEEC a lancé une nouvelle opération qui convie les collèges à évaluer l'efficacité des systèmes d'assurance qualité mis en place. La CEEC explique que « cette approche d'évaluation amène les collèges à s'inscrire dans un mode de gestion continue de la qualité » (2013, p.11). En 2016, elle dépose le bilan de la première année qui porte sur l'autoévaluation de neuf collèges. Entre autres, dans ce bilan, la CEEC émet une piste d'amélioration qui rejoint les faiblesses soulevées en 2012 : « mettre en œuvre des mécanismes efficaces pour veiller à la qualité des évaluations finales de cours et des épreuves synthèses de programme » (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2016, p.6).

Ce survol de l'historique de la CEEC met en évidence qu'il y a encore place à l'amélioration en matière d'évaluation au collégial. Notamment, les collèges doivent s'assurer que les évaluations finales de cours (ÉFC) et les épreuves synthèses de programme (ÉSP), permettent d'attester de la maîtrise des compétences du programme par l'étudiant pour l'obtention du DEC. Quoique la CEEC n'aborde pas l'aspect des attitudes, à ce stade-ci, on peut déjà questionner la place qu'elles occupent dans les épreuves finales de cours et aussi l'importance que les PIEA leur

accordent. Or, lorsqu'on consulte quelques PIEA, on mentionne que les attitudes doivent être évaluées. De plus, le concept d'attitude est même inclus à la définition de compétence dans la plupart de ces PIEA. Ensuite, des PIEA dont celles du Cégep de Baie-Comeau (2015) et du Cégep St-Jean-sur-Richelieu (2014) vont plus loin en explicitant que les attitudes doivent faire partie intégrante d'une épreuve terminale (synthèse ou finale) de cours qui est une évaluation sommative et individuelle de fin de cours. Alors, il est important d'en tenir compte afin de s'assurer de la fiabilité de la décision en lien avec la certification. Dans la PIEA du Cégep régional de Lanaudière à Joliette (2010), il est précisé qu'« il est possible que certains objectifs soient si importants qu'ils entraînent à eux seuls le verdict d'échec d'un cours » (p.15). Ainsi, un étudiant peut se retrouver en situation d'échec s'il ne développe pas, par exemple, une attitude requise dans un cours. Alors que dans la PIEA du Cégep de Sherbrooke (2010), il est mentionné que « les attitudes peuvent avoir une incidence sur l'évaluation du stage et même sur le maintien de l'étudiant ou de l'étudiante dans le milieu de stage » (p.17a). Le document ajoute que, selon la gravité des comportements de l'étudiant qui ne sont pas conformes avec la profession ou l'établissement, le manquement peut aller jusqu'à l'expulsion du programme. À la lecture rapide de quelques PIEA, on constate donc l'importance accordée aux attitudes. D'ailleurs, la PIEA est un document dont il faut tenir compte lorsqu'on s'intéresse aux pratiques d'évaluation dans un établissement. Aussi, d'autres documents peuvent encadrer les enseignants dans leurs pratiques évaluatives, dont certaines politiques (p.ex. stages, langue française) et les règles départementales concernant l'évaluation. De plus, certains collèges élaborent des plans-cadres (parfois nommés descriptifs de cours) qui sont institutionnels et prescriptifs. Ces documents guident l'enseignant dans l'élaboration de son plan de cours.

Bref, les attitudes font partie des devis ministériels et elles sont plus importantes dans certains programmes. Il semble que des PIEA soulignent l'importance de tenir

compte des attitudes afin que la décision liée à la certification soit fiable. Par contre, l'évaluation des PIEA par la CEEC révèle certaines lacunes.

1.2 Défis et enjeux de l'évaluation dans une APC

Comme on vient de le constater, l'évaluation dans une approche par compétences pose des défis et occasionne des enjeux chez les enseignants, notamment au niveau des dispositifs d'évaluation certificative à mettre en place. Dans ce projet, nous définissons un dispositif d'évaluation certificative comme étant l'ensemble organisé des éléments rattachés à la démarche d'évaluation permettant de certifier une compétence au terme d'un cours. Habités à une approche par objectifs pendant longtemps où l'évaluation était morcelée, les dispositifs d'évaluation des enseignants en sont encore imprégnés. En effet, les enseignants ont une pratique d'évaluation sommative (certificative) qui consiste à une addition de résultats pour arriver à une note finale (Lasnier, 2014; Leroux, 2009; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Le résultat de cette addition provenant de différents outils est comparé à la note de passage de 60% prescrite par le RREC (Gouvernement du Québec, 2016). Le jugement et la décision finale qui en découlent sont basés sur cette note finale. Dans un rapport assez récent portant sur les croyances des enseignants, Bélanger et Tremblay (2012) précisent que l'utilisation des questions à choix multiples est en baisse malgré une utilisation constante de l'examen écrit : les questions à court développement sont les plus utilisées. Or, l'APC appelle à transformer cette pratique en utilisant de nouveaux dispositifs d'évaluation. L'enseignant doit porter un jugement global et final, à l'aide de l'ensemble des jugements portés lors des différentes évaluations et non en faire la somme (Scallon, 2004, 2015). L'APC privilégie la mise en place de tâches complexes (Scallon, 2015; Tardif, 2006).

L'élaboration de celles-ci amène son lot de défis aux enseignants. En effet, pour être considérée comme complexe, une tâche doit posséder certaines caractéristiques. Ainsi, elle doit être pertinente, solliciter la mobilisation et la combinaison de ressources, être un défi, demander une réponse élaborée et faire appel à des processus cognitifs supérieurs (Leroux, Hébert et Paquin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Rappelons que les attitudes font partie des ressources internes (Tardif, 2006).

De plus, de nouveaux instruments sont requis pour évaluer une tâche complexe et porter un jugement sur la compétence de l'étudiant. Effectivement, la liste de vérification, la grille d'évaluation à échelle uniforme et la grille à échelle descriptive analytique ou globale, aussi appelée rubrique, sont à privilégier afin de situer l'étudiant par rapport au développement de sa compétence dans le cours (Leroux et Mastracci, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006). La notion de jugement derrière la grille d'évaluation suppose une approche plus qualitative (Scallon, 2004). Aussi, la grille doit intégrer des attitudes. Il est important également de souligner que la création de grilles demande d'investir du temps et de l'énergie (Scallon, 2004). De plus, les critères de performance liés aux attitudes étant flous (Dorais, 2009; Grisé et Trottier, 1997a; Ross, 2009), ils engendrent une difficulté supplémentaire dans la conception de tâches (Gosselin, 2010; Lussier, 2012; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014) et leurs outils d'évaluation (Delisle et Côté, 2016; Dorais, 2009).

Un autre défi à relever par les enseignants, d'après Leroux et Bélair (2015), réside dans l'utilisation des traces de différentes évaluations afin d'appuyer son jugement. Par ailleurs, ces traces doivent être en lien avec la compétence afin d'assurer une interprétation juste des résultats au moment de la décision (Bélair, 2014). Alors, si la compétence sollicite la démonstration d'attitudes, les traces doivent pouvoir en témoigner.

Enfin, selon certains auteurs (Leroux et Bélair, 2015; Scallon, 2015), le jugement professionnel occupe une place prépondérante dans le cadre de l'évaluation dans une APC. Cependant, celui-ci est une source d'inconfort, de tension et même de dilemme chez les enseignants (Leroux et Bélair, 2015). Certains aspects sont à prendre en compte. Premièrement, l'enseignant doit s'assurer de prendre connaissance des biais possibles qui peuvent fausser son jugement, dont ses préjugés, l'effet de halo, l'effet de séquence, sa sévérité et son indulgence (Scallon, 2004). Deuxièmement, il faut que le jugement professionnel réponde à des critères de qualité, dont la justice, la rigueur, la transparence, l'équité, la justesse, la validité et la fidélité (Leroux et Bélair, 2015; Mottier Lopez, 2015; Scallon, 2015). Troisièmement, le jugement professionnel passe par la mise en place d'une démarche d'évaluation à travers la planification, la prise d'information, le jugement et la décision (Durand et Chouinard, 2012; Lasnier, 2014; Leroux et Bélair, 2015). La planification est le moment où l'enseignant organise et structure planifie son cours et s'assure de l'adéquation entre la compétence à développer et le dispositif d'évaluation. Cette planification se traduit dans un plan de cours qui lui, est élaboré habituellement à partir d'un document institutionnel nommé plan-cadre, descriptif de cours, etc. La prise d'information renvoie à la tâche complexe telle que décrite plus haut. Le jugement sur le niveau de développement de la compétence est porté grâce à l'utilisation d'outils d'évaluation. Il s'agit d'une étape critique, car elle décide de l'avenir de l'étudiant (Bélair, 2014). Un jugement qui atteste la réussite d'un étudiant l'entraîne ainsi à continuer son cheminement ou à recevoir son diplôme (Leroux, 2009; Tardif, 2006). Par contre, un jugement qui conclut à un échec amène l'étudiant à reprendre son cours. Ainsi, une erreur de jugement n'est pas sans conséquence (Mottier Lopez, 2015) : elle peut porter atteinte à la motivation et à l'engagement de l'étudiant dans sa formation (Leroux et Bélair, 2015) et affecter son parcours professionnel ou scolaire (Bélair, 2014).

En somme, l'évaluation dans l'APC exige de modifier les dispositifs d'évaluation et pose de nombreux défis. Mais plus particulièrement, que sait-on des dispositifs d'évaluation utilisés par les enseignants et qu'en est-il de la prise en compte des attitudes dans ces dispositifs? Quels sont les éléments des documents institutionnels (PIEA, politique de stages, etc.) dont doit tenir compte l'enseignant dans son dispositif d'évaluation certificative? La section suivante fait état des difficultés et des contraintes liées plus précisément à l'évaluation des attitudes.

1.3 Difficultés à évaluer les attitudes

Les attitudes n'échappent pas aux changements apportés par l'APC en évaluation, ainsi qu'à ses enjeux et ses difficultés. Dans le dispositif d'évaluation certificative, il faut tenir compte des attitudes qui font partie des ressources internes à mobiliser. Les enseignants en tiennent-ils compte, et comment les considèrent-ils dans le dispositif? La tâche doit permettre aux étudiants de faire appel aux attitudes en lien avec la compétence du cours afin que l'enseignant utilise son jugement professionnel pour déterminer où celui-ci se situe dans le développement de sa compétence. Il s'agit d'un apprentissage difficile à évaluer comme le soulignent plusieurs auteurs et chercheurs (Dorais, 2009; Leroux, 2009; Lussier et Gosselin, 2015; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014; Scallon, 2004).

Tel que précisé plus tôt, des attitudes sont présentes et prescrites dans les devis ministériels. Cependant, les attitudes mentionnées dans certains critères de performance de devis ministériels sont implicites, voire imprécises (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 1995; Dorais, 2009; Grisé et Trottier, 1997a; Ross, 2009). Elles donnent très peu d'informations en ce qui a trait à la manifestation d'un comportement, sachant que ce dernier est observable et donc le

seul moyen de vérifier l'attitude (Beauchamp, 2013; Gosselin, 2010; Grisé et Trottier, 1997a). Par exemple, dans le devis ministériel en Techniques d'éducation à l'enfance (MÉQ, 2000), des critères de performance contenant des attitudes ne sont pas très explicites : « manifestation d'objectivité dans ses observations » (p.65) et « manifestation de tact, d'ouverture d'esprit et d'éthique professionnelle dans ses discussions avec les personnes consultées » (p.66). D'autres critères de performance de ce devis (MÉQ, 2000) manquent de précision : « manifestation [...] d'une attitude positive dans les opinions exprimées » (p.66) et « adoption d'attitudes et de comportements de soutien » (p.99). Or, certaines PIEA mentionnent que l'évaluation des attitudes doit être réalisée, s'il y a lieu. Alors, comment évaluer cet apprentissage particulier sachant qu'il existe une absence de cadre de référence bien structuré de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes (Pratte, Ross et Petitclerc, 2014; Scallon, 2004)?

Plusieurs auteurs et chercheurs du collégial préoccupés par les pratiques évaluatives, à travers des rapports de recherche, articles et livres démontrent des préoccupations entourant l'évaluation des attitudes qui se sont intensifiées depuis 2009 (Dorais, 2009; Leroux, 2009; Lussier, 2012; Lussier et Gosselin, 2015; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014; Ross, 2009; Scallon, 2004) et constatent même de l'évitement (Dorais, 2009; Beauchamp, 2013). Certains mentionnent également l'absence d'outils pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques évaluatives des attitudes (Gosselin, 2010; Lussier, 2012; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014). D'autres relèvent la désirabilité sociale associée à un tel apprentissage (Gosselin, 2010; Grisé et Trottier, 1997a, 2002; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014; Ross, 2009). Aussi, d'autres défis concernent la conception d'échelles pouvant être imprécises (Delisle et Côté, 2016; Dorais, 2009) et leur interprétation variable (Delisle et Côté, 2016). De plus, dans le cas des attitudes, il est difficile de penser à les « additionner » (Scallon, 2015).

Bref, de façon spécifique, l'évaluation des attitudes s'ajoute aux autres difficultés concernant l'évaluation des apprentissages dans une APC. Ainsi, la recherche doit continuer l'accumulation de connaissances sur le sujet et, plus particulièrement, documenter l'évaluation des attitudes dans le cadre des dispositifs d'évaluation certificative tels que mis en œuvre par les enseignants. Voyons maintenant la pertinence de cette recherche.

1.4 Pertinence de la recherche

L'obtention d'un DEC est censée certifier que l'étudiant est apte à poursuivre ses études au niveau universitaire ou est prêt à intégrer le marché du travail. En effet, le diplôme atteste que l'étudiant a développé les compétences de sa formation selon les standards requis, dont font partie les attitudes. Or, la CEEC souligne des lacunes concernant l'ÉFC, celle-ci étant un élément fort important du dispositif d'évaluation certificative. Alors, il est impératif que les dispositifs d'évaluation certificative de chacun des cours tiennent compte, entre autres, des attitudes pour être garants de la valeur du diplôme.

Par ailleurs, lorsque les enseignants planifient leur dispositif d'évaluation, ceux-ci sont tenus de respecter les documents institutionnels (PIEA, politiques de stages, descriptifs de cours). À ce sujet, plusieurs auteurs (Lussier et Gosselin, 2015; Morissette et Gingras, 1989; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014; Scallon, 2004) indiquent que les attitudes sont un élément à prendre en compte dans les évaluations puisque celles-ci sont importantes pour le marché du travail. Cependant, il existe une réelle difficulté à les évaluer. Pratte, Ross et Petitclerc (2014) soulèvent dans leur recherche que les enseignants ont mentionné des difficultés et ils disent se sentir démunis par rapport à l'élaboration d'instruments qui sont fiables. Mais que sait-on des dispositifs

qu'ils mettent en place pour tenir compte des attitudes lorsqu'arrive le moment de déterminer si l'étudiant a atteint le niveau de développement de la compétence? Par ailleurs, les chercheurs notent une absence de cadre de référence en lien avec l'évaluation des attitudes.

Il faut donc continuer l'accumulation des connaissances sur le domaine de l'évaluation des attitudes au collégial. À notre connaissance, aucune recherche n'a porté sur l'évaluation certificative des attitudes et encore moins sur les dispositifs mis en place par les enseignants pour les évaluer. D'ailleurs, il s'agit de la première méthodologie entièrement qualitative afin d'approfondir le sujet de l'évaluation. Alors, cette recherche vise à combler un vide méthodologique soulevé par les recherches en étudiant le sujet sous l'angle des dispositifs d'évaluation certificative mise en place par les enseignants, et ce, à travers une démarche d'évaluation.

1.5 Question de recherche

Tel qu'exposé, l'APC amène des changements et son lot de défis en matière d'évaluation. De plus, l'évaluation des attitudes est un sujet qui suscite encore beaucoup de préoccupations autant chez les enseignants que chez les chercheurs. Il est évident que la recherche doit se poursuivre dans ce domaine. Suite à tous ces constats, la question à laquelle ce mémoire répond est la suivante :

Au collégial, quels dispositifs d'évaluation certificative sont utilisés par les enseignants afin de prendre en compte les attitudes prescrites par les devis ministériels?

Ce chapitre a présenté la problématique du projet à travers le contexte d'évaluation au collégial, les défis et les enjeux de l'évaluation dans une APC, et les difficultés à évaluer les attitudes. Celui-ci s'est terminé sur la pertinence de la recherche, ainsi que la question de recherche. Le prochain porte sur le cadre de référence de ce mémoire.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre expose le cadre de référence du projet de recherche. Premièrement, l'évaluation dans une APC est présentée à partir de la définition de la compétence, des caractéristiques de l'évaluation, des fonctions de celle-ci et des dispositifs d'évaluation certificative. Deuxièmement, le concept d'attitude est défini avant de présenter les principales recherches portant sur l'évaluation des attitudes. Finalement, ce chapitre se termine avec les objectifs de la recherche.

2.1 Évaluation dans une APC

L'évaluation dans une APC suit une présentation à travers la définition de la compétence, les caractéristiques de l'évaluation, les fonctions de l'évaluation et les dispositifs d'évaluation certificative.

2.1.1 Définition de la compétence

Le changement d'une approche par objectifs vers une approche par compétences demande à définir ce concept.

Du côté des écrits scientifiques, la définition de Tardif semble faire consensus auprès d'auteurs (Bélisle, 2015; Baribeau, 2015; Gosselin, 2010; Lussier, 2012; Ross, 2009; Roussel, 2014; Scallon, 2015). Une compétence est : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p.22). Il précise que les ressources internes sont, entre autres, constituées d'attitudes. Cette définition contient tous les éléments essentiels à la compétence en cernant bien sa complexité, ainsi que l'efficacité dont l'étudiant doit faire preuve lors de la mobilisation et de la combinaison. Elle est donc sélectionnée dans le cadre de ce projet de recherche. Le concept étant défini, qu'en est-il des caractéristiques de l'évaluation dans cette approche?

2.1.2 Caractéristiques de l'évaluation

Scallon (2004) et Lasnier (2014) ont élaboré un cadre de référence de l'évaluation dans une APC en la comparant à celle dans une APO. En étudiant ces deux cadres de référence, sept éléments communs ont été identifiés pour définir les caractéristiques de l'évaluation en APC. Premièrement, l'évaluation se fait au moyen d'une tâche plutôt qu'un examen. Scallon (2004) évoque que l'évaluation se fait donc au moyen d'une situation de performance ou, du moins, une réponse élaborée, alors que Lasnier (2014) souligne que l'évaluation fait appel à la compréhension. Ainsi, la tâche demande une production, un travail palpable qui peut être consulté plus d'une fois, ou une performance, une manifestation qui est fixée dans le temps (Wiggins et McTigre, 2005, cité dans Leroux, Hébert et Paquin, 2015). Deuxièmement, l'évaluation est plus réaliste dans une APC. Scallon (2004) insiste sur l'authenticité de la tâche. Lasnier (2014), quant à lui, ne va pas aussi loin, mais précise tout de même que l'étudiant a accès aux documents de référence, élément souligné par Scallon (2004) lorsqu'il

évoque l'authenticité. Troisièmement, l'évaluation porte sur divers aspects. Scallon (2004) mentionne alors qu'une évaluation contextualisée permet de tenir compte de divers aspects de la compétence. Selon Lasnier (2014) et Scallon (2004), l'enseignant doit prioriser l'utilisation d'une évaluation sollicitant l'ensemble des éléments de la compétence. Donc, la tâche est intégratrice. Quatrièmement, l'évaluation fait appel au jugement. Selon Scallon (2004), le jugement est valorisé dans une APC. Lasnier (2014) souligne que l'évaluation « demande de porter un jugement en fonction des résultats attendus » (p.201). Cinquièmement, l'évaluation en APC ne compare pas les étudiants entre eux. À ce sujet, Scallon (2004) relate que l'étudiant est comparé à des standards de performance, alors que Lasnier (2014) évoque une évaluation critériée qui est une comparaison des résultats à des critères. Sixièmement, l'évaluation accorde de l'importance à la démarche. Scallon (2004), tout comme Lasnier (2014), mentionne qu'il faut s'attarder au processus en plus du produit. Septièmement, la dernière caractéristique d'une évaluation en APC supporte l'idée d'intégration de cette dernière à l'apprentissage. À ce sujet, Scallon (2004) et Lasnier (2014) s'accordent sur l'utilisation de la fonction formative de l'évaluation, donc une évaluation dite continue.

Toutes ces caractéristiques amènent à définir l'évaluation dans une APC. Celle-ci peut être considérée comme étant

Une évaluation continue qui rassemble différentes sources d'information de nature diverse. Afin d'effectuer des choix éclairés, d'améliorer la cohérence, l'équité et la fiabilité des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves, elle nécessite une démarche d'évaluation rigoureuse qui reflète les caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation. Avec la complémentarité des évaluations formative, pronostique, sommative, certificative, elle vise à prendre des décisions

d'ordre pédagogique et d'ordre administratif en vue de délivrer, ou non, une attestation ou un diplôme au terme d'une période de formation.

(Baribeau, 2015, p.62-63)

Prenant en compte les caractéristiques d'une évaluation dans une APC, celle-ci doit être continue et demande une performance ou une production qui doit être authentique et intégratrice sur laquelle l'enseignant porte un jugement de manière critériée en tenant compte de la démarche, mais aussi du produit. La définition choisie pour décrire l'évaluation dans une APC dans le cadre de cette étude entraîne vers les fonctions de l'évaluation.

2.1.3 Fonctions de l'évaluation

L'évaluation possède différentes fonctions selon l'objectif visé par celle-ci. Il existe, entre autres, l'évaluation formative, et sommative (certificative). La première fonction, formative, vise la régulation des apprentissages et rend compte de la progression de l'étudiant (Scallon, 2004, 2015). Elle vise essentiellement à soutenir l'apprentissage (Mottier Lopez, 2015, Scallon, 2004, 2015) et est une évaluation qui ne « compte » pas (Leroux, 2014).

L'évaluation sommative (certificative), quant à elle, vise à sanctionner le niveau de compétence des étudiants. Cette fonction est administrative (Bélair, 2014). La consultation de quelques PIEA révèle que celles-ci utilisent le terme évaluation sommative. Cependant, dans une APC, les auteurs préfèrent le vocable certificatif à sommatif par le manque de cohérence face à la finalité donnée à l'évaluation de cette dernière expression : l'idée de sommation des résultats (Baribeau, 2015; Bélair, 2014;

Lasnier, 2014; Leroux, 2009; Tardif, 2006; Scallon, 2004). De plus, dans le cas des attitudes, il est difficile de penser à les « additionner » (Scallon, 2015).

Notamment, l'évaluation dans le cadre de l'APC vise à vérifier la maîtrise des compétences de l'étudiant. D'une part, l'évaluation certificative accorde une plus grande importance à la dernière évaluation sachant qu'une compétence prend du temps à se développer (Lasnier, 2014). Dans le contexte collégial, les évaluations tout au long du cours, dont les évaluations formatives, doivent amener vers une évaluation plus globale de fin de cours, souvent appelée évaluation finale de cours, dans laquelle l'étudiant fait la démonstration de sa compétence. D'autre part, à travers la note finale, l'enseignant certifie à l'aide de son jugement professionnel que l'étudiant a développé les compétences du cours dans leur ensemble tel que prévu par le programme (Scallon, 2004, 2015). Les jugements portés sur les différentes évaluations du cours doivent être intégrés en un jugement global et final : un bilan des apprentissages (Baribeau, 2015; Boulanger, 2014; Tardif, 2014). Ce bilan permet de juger si l'étudiant a réussi le cours et de décider s'il poursuit son cheminement ou reçoit son diplôme (Boulanger, 2014; Tardif, 2014)

Ainsi, la définition de l'évaluation certificative retenue dans le cadre de ce projet de recherche est la suivante : « une évaluation qui intervient à la fin d'une étape de la scolarité et qui consiste à valider la maîtrise d'une ou d'un ensemble de compétences de l'étudiant liées au profil de sortie du programme » (Beckers, 2002; Bélair, 2014; De Ketele, 2013; Gerard, 2008; Perrenoud, 2001; Roegiers, 2012, cités dans Leroux et Bélair, 2015, p.68-69). L'important à retenir de cette définition est que l'évaluation certificative doit permettre à un enseignant de juger de la réussite ou de l'échec de

l'étudiant en lien avec la ou les compétences à développer dans le cours, mais aussi en lien avec le profil de sortie¹ du programme dans lequel ce cours est donné.

Maintenant, voyons les dispositifs d'évaluation certificative à mettre en place par les enseignants.

2.1.4 Dispositifs d'évaluation certificative

Les dispositifs d'évaluation certificative sont un ensemble organisé des éléments rattachés à la démarche d'évaluation permettant de certifier une compétence au terme d'un cours. D'après Cardinet et repris par Bélair (2014) et Leroux et Bélair (2015), la démarche d'évaluation se réalise en quatre étapes : l'intention, la mesure, le jugement et la décision. Cependant, l'expression planification remplace l'intention telle qu'utilisée par Durand et Chouinard (2012), alors que la prise d'information remplace celle de mesure telle qu'utilisée par Lasnier (2014) dans le cadre de ce projet de recherche. La démarche d'évaluation certificative est présentée à la figure 2.1.

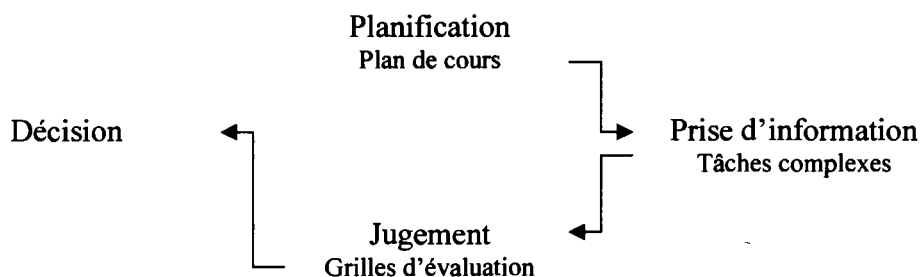


Figure 2.1 Démarche d'évaluation certificative en quatre étapes

¹ Le profil de sortie est un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, attendu au terme de la formation et qui permet de guider et d'orienter le travail éducatif dans un programme d'études. (Otis et Ouellet, 1996, p.9).

Étape 1 – La planification

L'enseignant doit se poser des questions à cette première étape de la démarche d'évaluation afin de planifier le dispositif d'évaluation à mettre en place dans un cours : « Pourquoi j'évalue? Qui planifie les évaluations? À partir de quoi? » À cette dernière, il se réfère aux documents disponibles, dont le devis ministériel du programme, la PIEA du collège, les règles départementales, etc. À la question « Quelles sont la ou les compétences à évaluer? », l'enseignant se réfère au plan-cadre ou descriptif de cours tel qu'élaboré par le collège et tient compte des critères de performance associés aux compétences, soit l'exigence requise pour juger de la maîtrise de la compétence (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Il doit aussi se demander : « À quel moment vais-je prévoir les évaluations certificatives? »

La planification débute avec le plan de cours (Bélair, 2014). À ce moment, la planification de tout le cours se prépare à travers les contenus à enseigner et les apprentissages à évaluer, dont les attitudes, s'il y a lieu (Leroux et Bélair, 2015). Il faut, entre autres, que le plan de cours présente « une adéquation entre les compétences à développer ou les savoirs à maîtriser et les dispositifs utilisés pour vérifier leur niveau de développement » (Bélair, 2014, p.259). Ainsi, l'enseignant s'assure de la cohérence entre ce qui est prévu et réellement évalué (Bélair, 2014; Leroux et Bélair, 2015), c'est-à-dire entre la planification et les autres étapes de la démarche d'évaluation (Aubin, 2015). Il s'agit ici de planifier l'ensemble des évaluations en faisant des choix selon leur fonction (Aubin, 2015), la tâche et son outil de jugement (Aubin, 2015; Bélair, 2014; Lasnier, 2014; Leroux et Bélair, 2015), mais également sa pondération (Leroux et Bélair, 2015). De plus, l'enseignant doit fournir toutes ces informations dans le plan de cours dans un souci de transparence. Le moment est une information pertinente puisque l'évaluation certificative demande d'effectuer un bilan des apprentissages (Bélair, 2014). Aussi, dans une APC, l'enseignant doit laisser du temps aux étudiants pour faire la tâche, mais il ne peut pas

non plus administrer une seule tâche (Bélair, 2014). Toutefois, il peut faire appel à la fonction formative de l'évaluation afin de vérifier leur progression (Leroux, 2014). Dans ce sens, la fiabilité de la planification repose sur les moments des évaluations en lien avec le développement des compétences dans le cours (Bélair, 2014), alors que la fidélité porte sur la cohérence entre les moments, les évaluations et les règles entourant l'évaluation (Leroux et Bélair, 2015). La validité, quant à elle, suppose que le contenu du plan de cours représente exactement le déroulement du cours et ainsi une harmonisation entre les objectifs visés par le cours et les évaluations (Aubin, 2015; Bélair, 2014; Leroux et Bélair, 2015). Enfin, la planification est un tout organisé qui doit être cohérent avec la ou les compétences à développer dans le cours et leur progression (Bélair, 2014), mais aussi les cibles de formation (Aubin, 2015) comme, par exemple, le profil de sortie. Ensuite, quand tout est planifié et que le cours commence, l'enseignant doit effectuer la prise d'information.

Étape 2 – La prise d'information

Encore une fois, il y a des questions pertinentes auxquelles un enseignant doit être capable de répondre à cette étape où il met en place les évaluations. Par exemple, « Quelle est la nature des tâches permettant d'évaluer les compétences? » Il peut mettre en place des mises en situation, une entrevue, un travail de recherche, un jeu de rôle, un portfolio, etc. « Qui construit cette tâche? » « Comment? » Le comment fait référence au contexte, aux directives et aux consignes donnés à l'étudiant. Aussi, « Quelles sont les ressources à mobiliser? » Ici, il est question de tous les savoirs, habiletés, attitudes et aux ressources auxquelles un étudiant peut faire appel dans la démonstration de sa compétence.

La prise d'information est l'étape où débute vraiment l'évaluation. L'enseignant construit ses instruments d'évaluation et les soumet à ses étudiants (Aubin, 2015; Leroux et Bélair, 2015) afin d'obtenir des informations pour la prochaine étape, le

jugement (Aubin, 2015). Il doit évaluer la ou les compétences de son cours à l'aide d'instruments adéquats, diversifiés et pertinents afin d'assurer la cohérence entre les apprentissages et ces évaluations (Bélair, 2014). De plus, la rigueur et la validité de la prise d'information reposent sur les caractéristiques de l'évaluation en APC dont l'authenticité de la tâche (Bélair, 2014; Leroux et Bélair, 2015). La fiabilité est assurée, encore une fois, par la cohérence entre les moments, les évaluations et les règles concernant l'évaluation (Leroux et Bélair, 2015).

Au sujet des instruments, l'examen peut être un bon outil lorsqu'il est question de vérifier des savoirs, mais il ne suffit pas pour vérifier des compétences (Bélair, 2014) et encore moins des attitudes. En conséquence, la prise d'information doit se faire à l'aide d'une tâche complexe. Cette dernière permet à l'étudiant de faire la démonstration de sa compétence à travers une production et/ou une performance. Aussi, la fidélité de la tâche doit tenir compte du développement de la compétence de l'étudiant à travers le cours (Bélair, 2014). Une bonne tâche possède plusieurs caractéristiques. Premièrement, elle est contextualisée et finalisée (Leroux, 2009), représente un défi (Beckers, 2002; Laurier, Tousignant et Morissette, 2005) et demande une réponse élaborée et inédite (Beckers, 2002; Lussier et Allaire, 2004). La tâche complexe sollicite des processus cognitifs supérieurs comme l'analyse, l'évaluation et la synthèse (Beckers, 2002). Elle permet à l'étudiant de mobiliser et combiner des ressources (Lasnier, 2014; Leroux, Hébert et Paquin, 2015; Tardif, 2006), dont des attitudes (Tardif, 2006; Scallon, 2004). La tâche doit être authentique (Bélair, 2014; Durand et Chouinard, 2012; Lasnier, 2014; Leroux, 2009; Scallon, 2004, 2015; Tardif, 2006), caractéristique dont Wiggins (1990) est le précurseur, c'est-à-dire en lien avec la discipline étudiée ou le contexte professionnel visé par le programme (Bélair, 2014; Leroux, 2009; Tardif, 2006). Au moment où la prise d'information à travers l'évaluation se termine, l'enseignant doit poser son jugement sur cette dernière.

Étape 3 – Le jugement

À cette étape, d'autres questions se posent afin que l'enseignant porte un jugement sur l'évaluation. « Quels sont les outils? » L'enseignant a un choix à faire au niveau des outils à utiliser tel que la grille d'évaluation, la liste de vérification, etc. « Qui construit les outils? » « Comment? » L'enseignant doit choisir les critères de performance et au besoin, formuler des indicateurs plus précis qui reflètent ses attentes. Toutefois, il peut se référer à une taxonomie pour déterminer la complexité des apprentissages évalués telle que celle du domaine cognitif de Bloom et coll. (1969) ou encore celle du domaine affectif de Krathwohl, Bloom et Masia (1964). « Qui évalue dans le dispositif? » L'enseignant n'est pas nécessairement le seul évaluateur. Il peut s'agir de l'étudiant dans le cas d'une autoévaluation ou d'un ou plusieurs pairs dans le cadre d'une évaluation par les pairs. En stage, le superviseur de stage a son mot à dire. Finalement, une évaluation entre l'enseignant et l'étudiant, une coévaluation, peut avoir lieu. Une dernière question à l'étape du jugement : « Ai-je évité les biais dans ma correction et lors du jugement? »

L'étape du jugement est le moment où l'enseignant porte son jugement sur la tâche et interprète le résultat (Bélair, 2014). Ainsi, l'enseignant utilise un outil de jugement associé à la tâche afin de certifier de la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences (Bélair, 2014; Leroux et Mastracci, 2015; Scallon, 2004). Plusieurs critères sont à considérer à cette étape. Tout d'abord, la validité de l'outil repose sur l'analyse des données lors de la prise d'information à partir de critères déterminés au moment de la planification dont au moins un porte sur les attitudes associées à la compétence (Bélair, 2014). De plus, dans un souci de transparence, l'étudiant doit être informé de ces critères et ceux-ci doivent être clairs (Leroux et Bélair, 2015). Enfin, la fiabilité du jugement, quant à elle, tient compte du moment et du contexte dans lequel il prend place (Leroux et Bélair, 2015).

Au sujet des outils de jugement, les auteurs suggèrent la liste de vérification, la grille d'évaluation à échelle uniforme et la grille à échelle descriptive analytique ou globale (Leroux et Mastracci, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006). L'utilisation de grilles privilégie également une interprétation critériée (Aubin, 2015; Lasnier, 2014; Leroux et Bélair, 2015). De plus, l'avantage d'utiliser des grilles est d'explicitier exactement ce qui est attendu au moment de l'évaluation concernant le développement de la compétence du cours (Aubin, 2015). L'interprétation du résultat représente « une étape cruciale » et « le plus souvent ignorée » (Bélair, 2014, p.368). Également, l'enseignant porte une attention particulière à ses biais afin d'assurer l'équité (Leroux et Bélair, 2015). Il s'agit ici de colliger des traces aux différents moments d'évaluation, incluant les évaluations formatives, afin de porter un jugement global sur la progression de l'étudiant dans le développement de sa compétence (Leroux et Bélair, 2015).

À la fin d'un cours, l'enseignant possède plusieurs traces (p.ex. liste de vérification, grille d'observation, productions) laissées par l'étudiant à travers ses évaluations et il prend une décision concernant la réussite du cours.

Étape 4 – La décision

Maintenant rendu au moment de la décision finale, l'enseignant doit répondre à ces dernières questions : « Qui est responsable de la décision finale? », « Ai-je pu m'assurer de la fiabilité des résultats? » et « Puis-je affirmer que le résultat correspond bien au niveau de compétence développée par un étudiant dans mon cours? ». Cette dernière correspond à la validité du jugement final de l'enseignant.

La décision est la dernière étape de la démarche d'évaluation et celle-ci doit être concertée, transparente, équitable et éclairée (Bélair, 2014). Cette étape est celle où l'acte d'évaluer (Aubin, 2015) prend tout son sens puisqu'il s'agit de la résultante de

l'interprétation des résultats de l'étudiant par l'enseignant : réussite ou échec (Bélair, 2014). Elle a donc un impact sur l'avenir de l'étudiant (Bélair, 2014). La note finale dans une APC ne doit pas être le cumul des résultats de l'étudiant aux évaluations, mais « la conclusion d'un processus éthique et responsable effectué par un professionnel de la discipline et de l'enseignement » (Bélair, 2014, p.375). Cependant, sans faire un cumul de résultats, la note finale représente la combinaison des décisions (Aubin, 2015). La décision est fiable si elle ne possède aucun biais et valide si elle assure la cohérence de la planification à la décision (Leroux et Bélair, 2015). Elle doit aussi être équitable, c'est-à-dire basée sur des critères déterminés d'avance d'outils prévus depuis la planification du cours (Bélair, 2014). En somme, la décision situe l'étudiant au niveau du développement de la compétence dans son ensemble, donc doit tenir compte des attitudes. Le tableau 2.1 reprend les éléments du dispositif d'évaluation certificative en lien avec les quatre étapes de la démarche.

Tableau 2.1
Dispositif d'évaluation certificative

Étapes de la démarche	Éléments du dispositif
Planification	L'enseignant est tenu de respecter <ul style="list-style-type: none"> - Compétence(s) du cours et ses critères de performance - PIEA, politiques de stages, etc. - Descriptif du cours
Prise d'information	Pour chaque tâche <ul style="list-style-type: none"> - Critères de performance (ressources internes dont attitudes et externes, un ordinateur, etc.) - Modalités (exemples : examen, tâche complexe) - Pondération
Jugement	Grilles d'évaluation descriptives adaptées à chaque tâche
Décision	<ul style="list-style-type: none"> - En fonction de la note de passage - Double seuil pour les attitudes

Bref, les enseignants construisent les dispositifs d'évaluation certificative en suivant une démarche d'évaluation en quatre étapes : la planification, la prise d'information,

le jugement et la décision. Dans cette section, il a été question de l'évaluation dans une APC à travers la définition d'une compétence, les caractéristiques de l'évaluation, les fonctions de l'évaluation et les dispositifs d'évaluation certificative. Définissons à présent ce qu'est une attitude sachant qu'il s'agit d'une composante de la compétence et qu'il faut en tenir compte dans les dispositifs d'évaluation certificative.

2.2 Attitude

Une attitude est une ressource interne dans la démonstration d'une compétence, si prescrite. Ainsi, elle doit être prise en compte dans les dispositifs d'évaluation certificative. Ce concept mérite donc d'être bien défini afin de cerner son ampleur.

D'abord, une première définition provient de la psychologie sociale. Même si cette définition date, elle est toujours d'actualité (Gerard, 2011; Lussier et Gosselin, 2015). Ainsi, Allport (1935) définit une attitude comme étant

Un état mental et neurologique de préparation à répondre, organisé à la suite de l'expérience et qui exerce une influence directrice ou dynamique sur la réponse de l'individu à tous les objets et à toutes les situations qui s'y rapportent (trad. Vallerand, 2006, p.237).

Soulignons que plusieurs variantes de cette définition existent (Lussier et Gosselin, 2015). De plus, des auteurs soutiennent qu'une attitude peut s'enseigner (Lussier, 2012; Morissette et Gingras, 1989).

Par ailleurs, Rosenberg et Hovland (1960) ajoutent qu'une attitude possède trois composantes : comportementale, cognitive et affective. La composante comportementale signifie qu'une attitude est observable sous forme de comportement. La composante cognitive comprend tous les aspects cognitifs associés à l'attitude (p.ex. pensée), tandis que la composante affective comprend les aspects affectifs associés à celle-ci (p.ex. émotions et sentiments). Ces composantes sont maintenant expliquées sous forme d'exemple dans le contexte d'un étudiant en Techniques d'éducation à l'enfance. Si l'attitude respect est à évaluer, la composante comportementale peut être représentée par l'action de l'étudiant qui se met au niveau de l'enfant. La composante cognitive peut être une pensée positive. Enfin, la composante affective de l'attitude peut être une émotion de joie lors de sa démonstration.

De même, Olson et Maio (2003) mentionnent qu'une attitude possède six caractéristiques : une accessibilité, une intensité, une ambivalence, une direction, un aspect implicite/explicite et une centralité. À partir du même exemple de l'attitude d'un étudiant en Techniques d'éducation à l'enfance, les six caractéristiques d'une attitude sont maintenant expliquées. L'accessibilité réfère à la facilité à laquelle quelqu'un fait survenir l'attitude, c'est-à-dire sa présence. L'intensité représente la force de la présence de l'attitude chez la personne. Par rapport à l'attitude de respect chez cet étudiant, l'accessibilité représente sa présence et l'intensité suppose que cette présence doit être forte. L'ambivalence se rapporte à son aspect favorable ou défavorable. La direction porte sur l'objet de l'attitude. Ces deux caractéristiques, dans ce cas-ci, signifient que l'attitude est favorable et dirigée envers les enfants, les parents et les autres intervenants. L'aspect implicite/explicite précise que celle-ci peut être observable ou non. Un aspect implicite de l'attitude de respect est l'écoute, alors qu'un aspect explicite peut être le comportement de se mettre au niveau de l'enfant. La centralité se rapporte à son importance, ainsi il faut s'attendre à ce que l'attitude

de respect soit centrale, c'est-à-dire très importante pour un étudiant de ce programme.

Ainsi, dans le cadre de cette étude, la définition d'attitude retenue est celle d'Allport tout en tenant compte des composantes de Rosenberg et Hovland (comportementale, affective et cognitive) et des caractéristiques de Olson et Maio (accessibilité, ambivalence, direction, aspect implicite/explicite, intensité et centralité).

Cependant, d'autres concepts sont évoqués par les recherches : habileté professionnelle de type socioaffectif et savoir-être. Une habileté professionnelle de type socioaffective est une expression de Grisé et Trottier (1997b) qui la définissent comme « un ensemble de processus clés mis en oeuvre par le sujet assurant la maîtrise efficace de la dimension socioaffective d'une tâche professionnelle pour laquelle il est préparé » (p.47). Cette habileté manifestée par des attitudes et des comportements permet d'acquérir des compétences dans le cadre d'une tâche professionnelle. Elle se situe donc au niveau de l'action, du comportement. Elle n'est pas l'attitude, mais l'habitude du comportement qui relève d'une attitude. Grisé et Trottier (1997a, 1997b et 2002) en ont fait un modèle.

Le savoir-être est plutôt une catégorie du savoir comprenant les attitudes. Selon Boudreault (2004), le savoir-être est l'ensemble des attitudes qui induisent le comportement d'un individu lors de la réalisation d'une tâche professionnelle. Pour Scallon (2004), il s'agit plutôt d' « un ensemble de caractéristiques affectives » (p.74) dont font partie les attitudes. Celui-ci est lié à l'exercice de compétences.

Maintenant que le concept d'attitude est défini et que les concepts associés le sont aussi, une présentation de quelques recherches ayant porté sur l'enseignement ou l'évaluation des attitudes au secteur collégial suit.

2.3 Principales recherches

Tout comme la présente étude, celles qui suivent ont un point en commun, soit l'enseignement ou l'évaluation des attitudes au secteur collégial. La première recherche s'intéresse à l'évaluation d'une attitude en particulier, la communication, et ce, dans un cours donné dans le programme de Techniques policières. La deuxième étude porte sur les attitudes et les comportements à évaluer dans les stages de programmes techniques en santé. La troisième étude explore le programme de Techniques de travail social au niveau de l'enseignement et l'évaluation des attitudes. La quatrième étude concerne les attitudes comme visée de formation dans les programmes du collégial.

2.3.1 Présentation des recherches

Tout d'abord, une première recherche, Ross (2009), a pour but le développement chez des étudiants d'une attitude positive face à la communication, celle-ci étant essentielle dans l'exercice de la profession policière. Un objectif pertinent de cette recherche et en lien avec ce mémoire est de « mieux comprendre le processus d'acquisition et d'évaluation d'attitudes favorables à la communication en contexte de pratique professionnelle » (Ross, 2009, p.2). Ce chercheur a choisi une approche quantitative. Il distribue le même questionnaire auto-rapporté aux étudiants de ses deux groupes à deux moments afin de vérifier le développement des attitudes : au

premier cours et plus tard dans la session (après les apprentissages). Le questionnaire comprend soixante-quinze affirmations portant sur leur attitude de communication en utilisant une échelle de Likert en cinq points (tout à fait en accord à tout à fait en désaccord). De plus, cinq mises en situation (choix de l'attitude) sont présentées ainsi que deux questions à développement. Pour répondre à son objectif, Ross réalise une analyse comparative entre les deux temps de passation du questionnaire. Les résultats aux affirmations, pour la grande majorité, laissent croire qu'il y a une amélioration de l'attitude de communication entre le premier et le deuxième temps. Cependant, l'auteur conclut que le questionnaire ne peut être utilisé pour évaluer des attitudes. De plus, celui-ci affirme que les étudiants atteignent les deux premiers niveaux de la taxonomie de Krathwohl, Bloom et Masia (1964) : la réception et la réponse. Il ajoute qu'il est cependant difficile de certifier de l'atteinte du niveau de valorisation d'un étudiant à cause de la désirabilité sociale. L'auteur conclut qu'il est possible de modifier une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif et d'en mesurer les effets en salle de classe.

Une deuxième recherche est le mémoire de Gosselin (2010) qui pose la question : « Comment pourrions-nous évaluer le plus objectivement possible les attitudes des élèves en milieu de stage au collégial? » (p.16). Son étude a pour objectifs d'« identifier les attitudes à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients », ainsi que d'« identifier, en lien avec chacune de ces attitudes, les comportements à évaluer » (Gosselin, 2010, p.51). Le questionnaire est l'instrument de collecte des données utilisé dans cette recherche à devis quantitatif de type descriptif. Celui-ci est distribué à 247 enseignants dans quatorze programmes techniques de la santé avec stages et clients répartis dans quatorze cégeps francophones. Les énoncés de cet outil sont présentés sur une échelle de Likert en cinq points, de très en accord à très en désaccord. Les enseignants se prononcent s'ils sont d'accord à évaluer ces 24 attitudes et ces 59 comportements en

stage. Gosselin effectue des analyses factorielles afin de regrouper les énoncés concernant les attitudes et les comportements. De manière générale, les résultats de cette chercheuse font ressortir que les enseignants sont d'accord avec l'évaluation des toutes les attitudes et de tous les comportements correspondants du questionnaire. L'auteure crée alors les onze facteurs suivants afin de regrouper les énoncés et de diminuer le nombre d'attitudes : « respect des autres (aspect individuel) », « rigueur », « respect des autres (aspect social) », « professionnalisme », « apparence professionnelle », « autoévaluation », « communication », « esprit d'équipe », « confiance en soi », « organisation » et « esprit d'analyse » (Gosselin, 2010, p.102-105). Enfin, elle conclut avoir « identifier les attitudes et les comportements que les enseignants aimeraient évaluer en stage au collégial » et « d'assembler les comportements, qui semblaient mesurer la même chose, sous un même facteur » (Gosselin, 2010, p.137).

Ensuite, Beauchamp (2013) s'intéresse aussi dans son essai aux attitudes en posant la question suivante : « Dans quelle mesure les enseignantes et enseignants du programme Techniques de travail social adoptent-ils des stratégies d'enseignement et d'évaluation visant l'acquisition des attitudes nécessaires à la profession de technicienne et technicien en travail social? » (p.37). Cet essai propose des objectifs intéressants : « identifier les attitudes enseignées aux étudiantes et aux étudiants dans le programme Techniques de travail social », « identifier les attitudes évaluées par les enseignantes et les enseignants du programme Techniques de travail social » et « identifier les moyens utilisés pour évaluer les attitudes » (p.63). Beauchamp opte pour un devis de recherche quantitative de type descriptive. Le questionnaire de cette recherche est composé de quarante-sept questions fermées et une ouverte portant sur l'enseignement des attitudes et 37 sur leur évaluation. L'outil est distribué à quarante-sept enseignants de départements en Techniques de travail social de treize cégeps francophones. Une première section du questionnaire permet d'en connaître

d'avantage sur la planification des attitudes en questionnant les enseignants à savoir si l'enseignement et l'évaluation de celles-ci sont prévus et en cours ou en stage. De plus, le questionnaire comporte une section portant sur une attitude spécifique et le moment où celle-ci est enseignée, ainsi que la méthode la plus efficace pour l'enseigner. Ensuite, les participants répondent aux mêmes questions, mais en lien avec l'évaluation. Les répondants peuvent ajouter des attitudes qui sont enseignées ou évaluées dans leur département et qui ne font pas partie du questionnaire. Les analyses réalisées par Beauchamp sont des statistiques descriptives et des distributions de fréquences. Selon ses résultats, les enseignants sont d'accord à 76,6% avec l'affirmation selon laquelle l'évaluation des attitudes est prévue au plan de cours et ce pourcentage diminue à 70,2% quand ceux-ci sont questionnés à savoir si elle a lieu en cours et en stage. De plus, les moyens les plus efficaces rapportés pour évaluer les attitudes sont la rétroaction verbale et écrite, ainsi que les rencontres bipartite et tripartite. Alors que les moins efficaces comprennent l'examen et la liste de vérification. D'après environ 50% des répondants, l'évaluation des attitudes se réalise de façon continue. Onze attitudes sont à évaluer dans le programme et l'accord des enseignants par rapport à l'évaluation de celles-ci varie de 61,7% à 91,5%. Par ailleurs, les enseignants ont répondu à 66% que l'évaluation des attitudes peut influencer la réussite d'un cours et à 100% que celle-ci peut influencer la réussite d'un stage. Pour conclure, 42,6% des répondants sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle une attitude peut être évaluée sans avoir préalablement été enseignée. L'auteure conclut que les onze attitudes proposées dans son questionnaire sont bel et bien enseignées et évaluées autant en cours qu'en stage.

Enfin, Pratte, Ross et Petitclerc (2014) ont réalisé une recherche d'envergure sur les attitudes visant à « clarifier le concept lui-même et son utilisation dans le monde de l'éducation », « l'identification des cibles de développement des attitudes professionnelles », ainsi que les « interventions pour les développer » (p.14). Même si

cette recherche porte davantage sur l'enseignement que l'évaluation des attitudes, des résultats intéressants sont rapportés. Ces chercheurs utilisent un devis de recherche descriptive mixte pour répondre à leurs objectifs. Ils ont analysé de nombreux documents, soit les projets éducatifs de 40 collèges, tous les devis ministériels, les codes de déontologie de 46 ordres, la base de données REPÈRES², mais également 892 plans-cadres de cours de 23 programmes dont 5 préuniversitaires. Ils ont également réalisé cinq groupes de discussion avec trente et un participants et douze entrevues individuelles semi-dirigées. Enfin, 546 participants enseignants ont répondu à un questionnaire, dont trente-quatre responsables de programme ou de département. Un questionnaire s'adressait aux enseignants afin d'avoir un portrait de la situation dans les cours et un autre questionnaire était destiné aux responsables afin d'avoir un portrait de la situation dans les programmes. Pratte, Ross et Petitclerc présentent des résultats intéressants en lien avec leur sondage. Les enseignants ont répondu à 96% que des attitudes sont à acquérir dans leur programme. Selon 77% d'entre eux, les attitudes sont aussi importantes dans les programmes préuniversitaires que techniques. Les répondants sont d'avis à 98% que de nouvelles attitudes peuvent se développer et à 97% que les attitudes préexistantes peuvent évoluer. Par ailleurs, 95% des enseignants ont répondu qu'il est pertinent de développer les attitudes des étudiants et 80% précisent que les attitudes sont aussi pertinentes que les connaissances et le savoir-faire. Ensuite, selon 78% de ces enseignants, le programme ou la discipline accorde de l'importance au développement des attitudes et ce pourcentage diminue à 59% lorsqu'il est question de l'importance accordée par l'établissement. D'ailleurs, plus de 88% des répondants disent travailler au développement des attitudes. Lors des entrevues et des groupes de discussion, les enseignants ont mentionné une difficulté à distinguer le concept

² « REPÈRES est un répertoire informatisé de données en information scolaire et professionnelle destiné à soutenir les étudiants dans leur choix de formation et de carrière (REPÈRES, en ligne). On y retrouve notamment des informations sur les professions et sur les programmes d'études qui y sont associés. Pour chaque profession, on retrouve une série d'informations, dont les attitudes exigées qui se retrouvent sous la catégorie caractéristiques personnelles. » (Pratte, Ross et Petitclerc, 2014)

d'attitude de celui de valeur. Également, les enseignants ont mentionné des difficultés et précisent même se sentir démunis par rapport à l'élaboration d'instruments qui seraient fiables et la désirabilité sociale pouvant jouer un rôle dans la réponse de l'étudiant. Par ailleurs, les participants aux entrevues et aux groupes de discussion soulignent le lien important entre la profession et les attitudes. En somme, l'enseignement et l'évaluation des attitudes sont peu abordés en département ou à l'intérieur des programmes et le seraient encore moins par la direction des études. Les auteurs concluent que leur recherche permet de confirmer l'importance des attitudes dans la formation au collégial, et ce, pour tous les étudiants.

Une synthèse des recherches suit leur présentation en tenant compte de leurs limites et des pistes de recherches futures qu'elles proposent.

2.3.2 Synthèse des recherches

Cette sous-section présente une synthèse des recherches décrites dans la section précédente en comparant certains éléments tels que les instruments utilisés, les participants, etc.

Les quatre études utilisent le questionnaire auto-rapporté comme méthode de collecte de données. Cette méthode est la seule pour trois des études. Tout comme Ross (2009) le souligne, cette façon de faire peut être influencée par la désirabilité sociale puisque ce sont des perceptions qui sont rapportées. Toutefois, Pratte, Ross et Petitclerc (2014) utilisent l'entretien individuel et le groupe de discussion avec des enseignants en plus de faire l'analyse de nombreux documents. Sauf le plan de cours, les autres types de documents n'ont pas été analysés dans aucune étude portant sur l'évaluation des attitudes.

La recherche de Ross (2009) est la seule à utiliser comme participants des étudiants qui suivent un cours dans un programme technique où il y a une intention de développement d'une attitude. Cependant, cette recherche ne tient pas compte des résultats obtenus par les étudiants suite aux évaluations du cours. Elle porte seulement sur la perception de l'étudiant dans le développement de son attitude de communication. Quant à elles, Gosselin (2010) et Beauchamp (2013) ont des enseignants comme participants à leur recherche. Gosselin (2010) s'intéresse à savoir si les attitudes et les comportements proposés « devraient être évalués en stage » (p.162 et 164), donc sa préoccupation se situe au niveau de la planification. Beauchamp (2013), de son côté, questionne les enseignants sur les attitudes évaluées, à quel moment l'évaluation se fait (année du parcours ou tout au long) et les moyens les plus efficaces pour les évaluer. Aussi, une question porte sur l'influence des attitudes dans la réussite de l'évaluation d'un cours ou d'un stage. Ainsi, cette auteure s'informe sur la planification, la prise d'information et la décision. De plus, les programmes d'études visés par les recherches nommées précédemment sont des programmes techniques. Il n'y a que la recherche de Pratte, Ross et Petitclerc (2014) qui porte aussi sur les programmes préuniversitaires. Ces auteurs s'intéressent à la planification de l'évaluation des attitudes. Finalement, les recherches ne tiennent pas compte de la démarche d'évaluation en entier et ne précisent pas si elles s'intéressent à une fonction de l'évaluation en particulier quand il est question de l'évaluation des attitudes.

Tandis que Ross s'intéresse à une seule attitude, Gosselin (2010) et Beauchamp (2013) s'intéressent à plusieurs, mais sans toutefois tenir compte des critères de performance des devis ministériels. Pratte, Ross et Petitclerc (2014), quant à eux, étudient les attitudes d'un éventail de programmes d'études à travers des plans-cadres de cours et des devis ministériels.

Les études rapportent des pistes de recherches futures. Gosselin (2010) suggère de vérifier si les enseignants enseignent bel et bien les attitudes et de quelle manière ils s’y prennent. Beauchamp (2013) souligne également une piste intéressante en proposant de choisir et d’approfondir un programme afin, d’abord, de vérifier si l’évaluation des attitudes a bel et bien lieu, et ensuite, d’identifier les modalités d’évaluation mises en œuvre, mais en utilisant une méthodologie autre qu’un questionnaire. En lien avec cette piste, Beauchamp (2013) propose des entrevues avec des enseignants sur leur travail de réflexion didactique lorsqu’ils planifient leurs cours.

En somme, les recherches présentées possèdent certaines faiblesses et les chercheurs proposent des avenues de recherche qui viennent inspirées notre étude. Les recherches évoquent l’évaluation des attitudes, mais sans toutefois faire la distinction quant aux fonctions de l’évaluation. De plus, les recherches ne vérifient qu’en partie les quatre étapes de la démarche d’évaluation. Cela nous amène à nous intéresser aux dispositifs d’évaluation certificative. Cet intérêt pour la fonction certificative de l’évaluation réside dans le fait que les attitudes doivent être prises en compte dans la décision portée par l’enseignant sur la réussite de l’étudiant à la fin de son cours. Également, les recherches utilisent davantage de mesures auto-rapportées. Toutefois, pour obtenir des informations sur les différentes étapes, et contrer la désirabilité sociale (Ross, 2009), les documents officiels semblent une avenue pertinente comme le font Pratte, Ross et Petitclerc (2014). La proposition de Beauchamp (2013) de faire des entrevues est aussi considérée. Tous ces éléments nous amènent aux objectifs de ce projet de recherche.

2.4 Objectifs de la recherche

Le projet de recherche poursuit plusieurs objectifs afin de répondre à la question de recherche exposée précédemment : Au collégial, quels dispositifs d'évaluation certificative sont utilisés par les enseignants afin de prendre en compte les attitudes prescrites par les devis ministériels? L'objectif général de cette recherche est de comprendre les dispositifs d'évaluation certificative prenant en compte des attitudes mis en œuvre par des enseignants de Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège. De manière plus spécifique, la recherche vise à

1. Identifier les attitudes à évaluer selon le programme Techniques d'éducation à l'enfance;
2. Décrire les éléments en lien avec les dispositifs d'évaluation certificative des attitudes repérés dans les documents institutionnels d'un collège (PIEA, politique de stages, plans de cours et descriptifs de cours);
3. Décrire les modalités d'évaluation certificative mises en place par des enseignants du programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège dont l'épreuve finale de cours;
4. Identifier les attitudes évaluées par les évaluations certificatives d'enseignants pour le programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège;
5. Décrire les dispositifs d'évaluation certificative pour le programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège.

Pour conclure ce chapitre, rappelons qu'il a situé le cadre de référence de ce projet de recherche en présentant l'évaluation dans une APC avec la définition de compétence, les caractéristiques de l'évaluation, les fonctions de cette dernière et les dispositifs d'évaluation certificative, ainsi que le concept d'attitude et les principales recherches ayant inspiré l'étude. Le prochain chapitre porte sur la méthodologie utilisée.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre vise à exposer la méthodologie utilisée pour réaliser la présente recherche. Il présente le devis de la recherche, la procédure, les méthodes de collecte des données, les analyses réalisées, ainsi que les considérations éthiques.

3.1 Devis de la recherche

Tout d'abord, rappelons que la présente recherche vise à comprendre l'évaluation des attitudes telle que mise en œuvre par des enseignants. Ainsi, une méthodologie qualitative s'avère pertinente, car elle permet d'avoir une connaissance profonde d'un phénomène complexe, souvent peu connu (Noiseux, 2010). Tel que présenté dans la problématique, l'état des connaissances sur les dispositifs d'évaluation des attitudes semble inexistant. Il s'agit clairement d'un phénomène très complexe qui demande à être étudié. Selon Denzin et Lincoln (1994, p.2) traduit par Savoie-Zajc (2011) :

La recherche qualitative/interprétative consiste en une approche de la recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturiste. Ainsi, elle tente de comprendre en profondeur les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur

donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. La recherche qualitative/interprétative est éclectique dans ses choix d'outils de travail. (p.126)

Aussi, l'approche qualitative accorde une importance à la réalité des participants quant à l'objet de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Cette méthodologie s'intéresse donc à l'expérience des participants sur un sujet, dans un contexte bien précis (Noiseux, 2010). Ainsi, l'interprétation du phénomène se fait à travers la signification qu'en donnent les sources d'informations (Fortin et Gagnon, 2016). Alors que les études assez récentes portant sur l'évaluation des attitudes utilisent généralement une approche quantitative (Beauchamp, 2013; Gosselin, 2010; Ross, 2009), la présente recherche vise, entre autres, à offrir la chance aux enseignants de s'exprimer sur leur pratique évaluative des attitudes. Il s'agit de récolter des données sous forme de mots plutôt que sous forme de nombres.

3.1.1 Étude de cas

L'étude de cas est la méthode de recherche associée à l'approche qualitative sélectionnée dans ce projet pour répondre à la question et aux objectifs de recherche. Elle est définie comme étant « une approche de recherche qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, une organisation ou un groupe d'individus bien délimité, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (Roy, 2016, p.199). Selon Noiseux (2010), il s'agit d'une exploration entière et détaillée d'un cas. Aussi, cette méthode est très flexible et pertinente dans la recherche en éducation puisque le cas choisi peut s'agir de différents objets dont un programme d'études (Karsenti et Demers, 2011).

L'étude de cas telle que réalisée dans le cadre de ce projet de recherche se situe dans la perspective de Merriam et appartient donc au pôle interprétatif (Karsenti et Demers, 2011). Ce pôle ramène au choix d'un devis de recherche qualitatif, car le but de ce projet de recherche est de décrire et comprendre l'évaluation des attitudes à travers le cas du programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège. Aussi, l'évaluation des attitudes est un phénomène sur lequel « le chercheur n'a aucune emprise, mais bénéficie d'une possibilité d'interaction dans le contexte du cas » (Karsenti et Demers, 2011, p. 232) à travers, entre autres, la documentation et les enseignants. Le mode d'analyse est inductif et les résultats se veulent une description holistique du phénomène qu'est l'évaluation des attitudes.

Dans le cadre de cette recherche, le programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège est le cas étudié. Diverses raisons motivent ce choix. Tout d'abord, le programme contient un nombre très élevé d'attitudes en lien avec les compétences à développer dans la formation spécifique, soit la présence d'attitudes dans dix-neuf des vingt-deux compétences. À ce sujet, Fortin et Gagnon (2016) soulignent que le cas doit être approprié à l'objet de la recherche. Ensuite, l'évaluation des attitudes est importante dans un tel programme, car cette formation amène à intervenir auprès de jeunes enfants. Ainsi, ce programme conduit à l'obtention un diplôme qui certifie que l'étudiant possède les compétences, dont les attitudes nécessaires à la pratique du métier d'éducateur en service de garde. Également, le programme Techniques d'éducation à l'enfance est sélectionné comme cas puisqu'il n'a pas fait l'objet d'une étude portant sur le sujet de l'évaluation des attitudes.

Selon Fortin et Gagnon (2016), comme l'étude de cas se situe dans un contexte de la vie réelle, le choix de cette approche s'avère donc judicieux pour notre recherche. En effet, l'évaluation des attitudes est un contexte de la vie réelle puisqu'elle a bel et bien lieu en classe et en stage au collégial.

De plus, notre étude a pour but la compréhension en profondeur du cas (Gagnon, 2012; Karsenti et Demers, 2011; Noiseux, 2010). Cet approfondissement est pertinent puisque l'évaluation des attitudes est un sujet très peu étudié. Cette compréhension en profondeur est possible grâce aux méthodes de collecte de données habituellement utilisées dans l'étude de cas, dont l'observation, les documents écrits, l'entretien de recherche et le matériel audiovisuel (Fortin et Gagnon, 2016). Pour notre étude, nous avons donc sélectionné certains documents écrits, car ceux-ci donnent accès à des éléments du dispositif d'évaluation certificative et favorisent la compréhension du contexte dans lequel les enseignants évaluent. De plus, les entretiens individuels avec les enseignants permettent d'approfondir les dispositifs mis en œuvre. Ces outils sont présentés dans la section portant sur les méthodes de collecte des données. En ce qui concerne l'analyse des données, l'analyse de contenu, souvent utilisée dans l'étude de cas, permet de faire ressortir les thèmes qui seront classés en fonction des objectifs de l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Cette méthode d'analyse est donc celle sélectionnée afin de faire l'analyse de nos données. Il est certain qu'un tel type de recherche est difficilement reproductible et généralisable (Gagnon, 2012). Il est toutefois impératif de s'assurer de la rigueur scientifique de l'étude. D'ailleurs seront présentés un peu plus loin dans ce chapitre, les critères de scientificité.

3.2 Procédure

La procédure de la recherche est présentée à travers le recrutement des participants et le déroulement de la collecte des données.

3.2.1 Recrutement des participants

Nous avons eu recours à un échantillon de convenance, c'est-à-dire un échantillon de participants volontaires et disponibles (Fortin et Gagnon, 2016), en sollicitant une conseillère pédagogique et la directrice adjointe des études d'un collège dans le but de présenter notre projet de recherche. Suite à leur autorisation, la coordonnatrice du département Techniques d'éducation à l'enfance a été contactée afin qu'elle présente notre étude en département. L'intérêt soulevé par le projet auprès des dix-huit enseignants de ce département a été unanime et nous n'avons donc pas jugé nécessaire de faire une seconde démarche de recrutement dans un autre collège. C'est ainsi que le projet a fait l'objet de demandes éthiques auprès de l'Université du Québec à Montréal et du collège en question. La réponse aux deux demandes a été positive (Annexe A). Le recrutement a été réalisé en collaboration avec la coordonnatrice du département. Le message de recrutement (Annexe B) lui a été envoyé et elle a lu celui-ci en assemblée départementale de façon à recruter des enseignants qui désirent participer à ce projet de recherche à l'automne 2015. Cependant, cette recherche a lieu dans un contexte de compressions budgétaires du gouvernement et des enseignants des collèges ont décidé d'utiliser des moyens de pression. Dans le collège visé par notre étude, le personnel enseignant a, entre autres, boycotté toutes les activités en dehors de leurs tâches régulières de travail. Les entrevues avec les enseignants ont donc été retardées. Lors de la fin du boycottage, à la mi-session de l'hiver 2016, les enseignants ont été sollicités à nouveau pour participer à cette recherche. Tous les enseignants ont l'opportunité de participer au projet de recherche, car il n'y a aucun critère de sélection ni aucun nombre de participants visé. Quoique lors du premier appel de recrutement, l'ensemble des enseignants ait manifesté un réel intérêt, lors du deuxième appel, quatre enseignants ont accepté de participer à l'étude. La raison invoquée par les enseignants est le

manque de temps. La coordonnatrice du département a organisé les rencontres pour les entretiens individuels avec les quatre participants.

3.2.2 Déroulement de la collecte des données

D'abord, suite à l'approbation éthique (Annexe A) du collège et de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), il y a eu la réception des descriptifs et plans de cours des 28 cours de la formation spécifique de ce programme. Quant à la PIEA et la politique de stages, ces documents sont publics et accessibles à partir du site web du collège. Ensuite, quatre participants volontaires ont été interviewés entre la fin du mois de février et le début de mars 2016. Chaque entretien a été enregistré à l'aide d'une enregistreuse numérique avec le consentement libre et éclairé du participant. D'ailleurs, lors de l'entretien, le formulaire de consentement (Annexe C) a été présenté au participant et celui-ci a signé autant pour accepter de participer à l'entretien que pour signifier son accord à remettre l'épreuve finale du ou des cours dont il veut discuter dans l'entretien. L'entretien s'est déroulé dans le bureau de l'enseignant. Les épreuves finales de cours ont été remises au chercheur en format papier et en main propre à la fin des entretiens. Ainsi, un total de sept épreuves finales de cours ont été obtenues. Un seul enseignant participant n'a pas remis son épreuve finale de cours. L'entretien de recherche a duré entre vingt et quarante minutes selon le participant.

3.3 Méthodes de collecte des données

Deux méthodes de collecte des données sont utilisées afin de répondre à la question et aux objectifs de la recherche. Le choix de récolter les données désirées à travers

différentes sources et méthodes est une force de l'étude de cas (Yin, 2014). L'objectif général de la recherche vise à comprendre les dispositifs d'évaluation certificative prenant en compte des attitudes mis en œuvre par des enseignants en Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège. Alors, il faut connaître et comprendre le contexte de l'évaluation et comment se déroulent les pratiques d'évaluations d'où la pertinence des documents écrits. Cependant, les documents écrits ne permettent pas une compréhension de la réalité que vivent les enseignants les menant à ces pratiques. Ainsi, l'entretien de recherche individuel semi-dirigé permet de comprendre cette réalité à travers des questions pertinentes portant sur les dispositifs d'évaluation utilisés, et ce, à travers la démarche empruntée. Ces deux méthodes sont maintenant présentées séparément.

3.3.1 Recueil de documents écrits

Les documents écrits sont une première méthode de collecte des données. Yin (2014) souligne l'importance de ce type de données dans une étude de cas. Il s'agit d'une source d'information supplémentaire et analysée parallèlement aux autres données (Fortin et Gagnon, 2016). L'utilisation de documents a le potentiel d'ajouter de la profondeur à la recherche (Simons, 2009). En plus d'apporter des détails et des précisions qui ne seront pas mis en lumière par les autres méthodes, elle permet de corroborer les informations des autres méthodes (Yin, 2014). Ainsi dans le contexte de notre étude, l'utilisation de documents de l'institution (p.ex. PIEA et politique de stages), ici le collège, permet d'en connaître davantage sur sa culture (Simons, 2009). Cette recherche utilise également différents types de documents comme Fortin et Gagnon (2016) en soulignent l'intérêt. De plus, les documents écrits sont souvent précurseurs à l'entretien ou l'observation (Simons, 2009). Dans notre étude, plusieurs documents écrits sont recueillis de manière à faire une analyse complète des éléments

qui permettent de mieux comprendre leur impact sur les dispositifs d'évaluation des enseignants. Ainsi, le devis ministériel, la PIEA, la politique de stages, les descriptifs et plans des vingt-huit cours de la formation spécifique du programme et sept épreuves finales de cours composent notre corpus d'analyse. Il est pertinent d'analyser ces différents documents. En effet, le devis ministériel permet de connaître les compétences et les critères de performance qui comportent des attitudes. La PIEA est le document qui précise les lignes directrices du collège en termes d'évaluation, alors que la politique de stages présente les grandes orientations du collège en matière de stages, dont leur évaluation. Les descriptifs et les plans de cours permettent de connaître certains éléments des dispositifs d'évaluation, notamment les objets, les critères, ainsi que les modalités. Enfin, les épreuves finales de cours servent à prendre connaissance de la nature des questions ou tâches demandées à l'étudiant ainsi que de l'outil de jugement faisant partie du dispositif d'évaluation. Il faut mentionner que certains des documents sont de nature publique, alors que d'autres sont privés. Les documents publics sont accessibles à tous et à partir du site web du gouvernement ou du collège. Ces documents de nature publique comprennent le devis ministériel, ainsi que la PIEA et la politique de stages du collège. Les documents privés ne sont pas accessibles à tous. Ils ont fait l'objet d'une demande éthique auprès du collège et le formulaire de consentement a servi à obtenir l'autorisation d'utiliser les documents appartenant aux enseignants. Les vingt-huit descriptifs de cours relèvent du collège. Les vingt-huit plans de cours et les trois guides d'appréciation des stages appartiennent au département, tandis que les épreuves finales de cours appartiennent aux enseignants.

3.3.2 L'entretien de recherche individuel semi-dirigé

L'entretien de recherche individuel semi-dirigé est la deuxième méthode de collecte des données. L'entretien individuel, aussi appelé entrevue, est une interaction verbale entre deux personnes, le chercheur et le participant, où une relation humaine et sociale s'installe (Savoie-Zajc, 2016) et dans laquelle la communication y joue un rôle important (Boutin, 2011; Savoie-Zajc, 2016). Le but de cet échange est d'en arriver à une compréhension commune d'un phénomène d'intérêt pour les deux personnes concernées (Savoie-Zajc, 2016). Le choix de l'entretien est pertinent si le sujet, ici l'évaluation des attitudes, est complexe et que le sens donné à l'expérience est important (Savoie-Zajc, 2016). L'entretien de recherche individuel semi-dirigé est un type d'entretien où le chercheur développe préalablement certains thèmes ou certaines questions à aborder dans un guide, mais le chercheur peut dévier de celui-ci si le participant l'amène sur un sujet qu'il croit pertinent (Gaudreau, 2011; Yin, 2014). La pertinence de cette méthode de collecte des données dans le cadre de notre projet de recherche réside dans l'accès à des informations indisponibles sans questionner les enseignants et dans le caractère adaptatif du déroulement de l'entretien selon les informations recueillies.

Dans le cadre de cette étude, le guide d'entretien est l'instrument de recherche et il contient les questions à poser (Gaudreau, 2011). De plus, les questions découlent du cadre de référence (Savoie-Zajc, 2011). Ce guide permet de faciliter la communication entre le chercheur et le participant en établissant préalablement l'enchaînement des questions (Fortin et Gagnon, 2016). Aussi, notre instrument de recherche tient compte de la recommandation de Savoie-Zajc (2016) qui suggère d'utiliser les questions ouvertes afin d'amener le participant à parler de son expérience. Le guide a été testé auprès d'un enseignant du collégial puis modifié pour

assurer la cohérence dans l'ordre des questions et pour obtenir les informations désirées.

Le guide (Annexe D) élaboré pour les entretiens de recherche individuels semi-dirigés aborde en premier l'expérience de l'enseignant en enseignement et sa formation en évaluation des apprentissages. L'entretien s'est poursuivi avec une question générale permettant à l'enseignant de s'exprimer au sujet des attitudes à être développées selon la ou les compétences de ses cours. Ensuite, la deuxième section de l'entretien porte essentiellement sur l'évaluation des attitudes. Cette section est répétée avec les enseignants qui donnent plus d'un cours et qui ont choisi d'en parler. Tout d'abord, l'enseignant est invité à nommer les attitudes qu'il évalue, à expliquer pour quelles raisons il les évalue et comment elles sont choisies. Par la suite, les questions portent sur le dispositif d'évaluation telles qu'inspirées par le cadre de référence (Savoie-Zajc, 2011) : la fonction de l'évaluation, le type de modalité utilisé, l'outil d'évaluation utilisé, la pondération accordée aux attitudes, leurs attentes face aux attitudes et le moment de l'évaluation. En lien avec ces questions, des sous-questions sont présentes dans un certain ordre afin de bien saisir ce que l'enseignant a mis en place comme dispositif d'évaluation et d'avoir toutes les informations nécessaires à sa compréhension puisque l'épreuve finale de cours est remise à la fin de l'entrevue (Fortin et Gagnon, 2016). Enfin, les dernières questions portent sur la planification de l'évaluation des attitudes par l'enseignant, sur leur motivation à évaluer les attitudes et s'il y a un enseignement de ces attitudes préalables à leur évaluation. Évidemment, l'entretien est flexible dans le sens où si un enseignant aborde une question future, elle est traitée à ce moment (Fortin et Gagnon, 2016).

3.4 Démarche d'analyse des données qualitatives

Cette section présente le type d'analyse utilisé : l'analyse de contenu. Celle-ci « consiste à traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent » (Fortin et Gagnon, 2016, p.364). Cette méthode d'analyse demande d'abord au chercheur la fragmentation du contenu en unités de sens (Fortin et Gagnon, 2016). Cette étape permet de réduire les données afin de permettre leur accessibilité (Fortin et Gagnon, 2016). L'unité de sens doit regrouper les informations pertinentes (Deslauriers, 1991). Ensuite, il faut attribuer un code à chaque unité de sens (Fortin et Gagnon, 2016). Enfin, il faut regrouper les unités de sens dans une catégorie ou un thème (Fortin et Gagnon, 2016; Gaudreau, 2011). À ce sujet, Deslauriers (1991) précise que les catégories peuvent être prédéterminées ou non. Ainsi, la catégorisation peut se faire à partir des questions ou des dimensions de la recherche (Deslauriers, 1991), mais aussi à partir de la problématique ou du cadre de référence (Gaudreau, 2011; Leray et Bourgeois, 2016).

Dans le cadre de notre analyse, les catégories ont été créées en fonction du cadre de référence. Ce dernier a aidé à l'élaboration du guide d'entretien, donc les questions posées aux participants (Savoie-Zajc, 2011). De plus, ces catégories permettent de répondre à la question et aux objectifs de la recherche qui portent sur les pratiques d'évaluation des attitudes. Cette étape est souvent jugée comme subjective, alors les données doivent représenter le plus fidèlement la réalité (Deslauriers, 1991; Fortin, 2010). L'analyse de contenu doit aussi permettre la description détaillée du cas par le rassemblement des thèmes (Fortin, 2010). Donc, elle fait la synthèse de l'ensemble des données (Leray et Bourgeois, 2016). Nous avons réalisé le codage par ordinateur à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo 11. Leray et Bourgeois (2016) précisent que l'analyse de contenu peut être réalisée sur tous types de documents. Elle a donc été appliquée dans cette étude à chaque méthode de collecte des données, soit

les documents écrits et les entretiens de recherche individuels semi-dirigés. La présentation de l'analyse suit les étapes suivantes : la segmentation, le codage et la catégorisation (Fortin et Gagnon, 2016).

3.4.1 Les documents écrits

L'analyse de contenu des documents écrits a débuté avec la segmentation des données avant de poursuivre avec le codage qui vise à faire ressortir tout ce qui a trait aux dispositifs d'évaluation certificative des attitudes (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce qui est du devis ministériel, le codage fait ressortir les attitudes prescrites dans les critères de performance des vingt-deux compétences. La PIEA a été codée afin de connaître si le collège évoque les attitudes comme objet d'apprentissage, si celles-ci doivent être évaluées, comment est décrite l'évaluation sommative (certificative), et quelles sont les responsabilités des enseignants. Le codage de la politique de stages du collège ressort toutes les informations concernant l'évaluation des attitudes en stages. Les descriptifs et plans de cours sont codés afin de faire émerger les dispositifs d'évaluation certificative prenant en compte les attitudes, mais aussi les attitudes présentes dont celles en lien avec le devis ministériel. Les épreuves finales de cours consultées sont codées selon la présence d'attitudes dans ces évaluations, le type de modalité, l'outil d'évaluation et les critères d'évaluation des attitudes. Les codes ont été classés dans des thèmes (Fortin et Gagnon, 2016). Ceux-ci ont permis la création d'une grille d'analyse (Annexe E). Les thèmes sont les suivants : les attitudes et le dispositif d'évaluation des attitudes. Le thème sur les attitudes regroupe toutes les attitudes soulevées. Ce thème sert à vérifier la présence de ces attitudes dans le devis, dans les plans de cours, dans les épreuves finales de cours consultées et faire le lien avec les attitudes exprimées lors des entretiens. Le thème du dispositif d'évaluation des attitudes comprend les sous-thèmes suivants portant sur les étapes de

la démarche concernant la planification, la prise d'information et le jugement : la fonction de l'évaluation (formatif, certificatif, sommatif), les modalités utilisées pour évaluer les attitudes (leur type et élaboré par qui) et les outils d'évaluation des attitudes utilisés (leur contenu, élaboré par qui, étudiants informés, nature de l'échelle, leur type et la pondération). Ces thèmes sont en lien avec le cadre de référence de la recherche (Savoie-Zajc, 2011), visent à représenter fidèlement le cas (Deslauriers, 1991; Fortin, 2010) et permettent de comprendre les dispositifs d'évaluation certificative des attitudes dans le programme Techniques d'éducation à l'enfance du collège (Fortin, 2010).

3.4.2 Les entretiens de recherche individuels semi-dirigés

L'analyse de contenu des entretiens de recherche individuels semi-dirigés a suivi les trois étapes de Fortin et Gagnon (2016) : la segmentation, le codage et la catégorisation. L'émergence des thèmes a mené à la construction d'une grille d'analyse (Annexe E). La différence avec les documents écrits est l'ajout de sous-thèmes portant sur la planification. Le thème portant sur le processus de planification de l'évaluation des attitudes contient les sous-thèmes suivants : les attentes au niveau des attitudes, le choix des attitudes évaluées, la motivation à évaluer les attitudes, les raisons d'évaluer les attitudes et la planification de l'évaluation des attitudes. Les thèmes sont, encore une fois, liés au cadre de référence de l'étude (Savoie-Zajc, 2011), souhaitent représenter fidèlement le programme Techniques d'éducation à l'enfance (Deslauriers, 1991; Fortin, 2010) et visent la compréhension des dispositifs d'évaluation certificative des attitudes (Fortin, 2010).

3.5 Critères de scientificité

Cette section souligne l'importance de la rigueur scientifique dans cette recherche en tenant compte des critères de scientificité. Tels que définis par Lincoln et Guba (1985), ceux-ci sont la transférabilité, la crédibilité, la fiabilité et la confirmabilité. Tout d'abord, la recherche doit être transférable, c'est-à-dire que les résultats doivent être applicables dans d'autres contextes (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, l'« utilisateur potentiel des résultats de la recherche, s'interroge sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie » (Savoie-Zajc, 2011, p.140). Tel qu'expliqué, la présente recherche porte sur un objet particulier, l'évaluation des attitudes, dans le contexte particulier du programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège. Alors, les résultats ne peuvent être généralisés à d'autres programmes et ne peuvent être généralisés à d'autres collèges offrant le même programme. Cependant, il permet de comprendre les dispositifs d'évaluation des attitudes mis en place dans ce programme par les enseignants de ce collège afin de tirer des conclusions permettant de poursuivre la réflexion autour de cet objet. Aussi, la recherche est entièrement décrite à travers la problématique, le cadre de référence et la méthodologie dans le but de pouvoir transférer cette même recherche à un autre contexte. Les résultats et leur interprétation sont également présents de manière à vérifier si les conclusions de cette étude peuvent être transférables à d'autres programmes ou à ce programme dans un autre collège.

Aussi, la recherche doit répondre au critère de crédibilité. Fortin et Gagnon (2016) précisent que ce critère correspond à la représentation fidèle et l'interprétation plausible aux yeux des participants. Plusieurs auteurs, tels que Lincoln et Guba (1985), Savoie-Zajc (2011) et Fortin et Gagnon (2016), proposent la triangulation comme technique permettant d'avoir des résultats plus crédibles. La triangulation est

une « stratégie de mise en comparaison de plusieurs méthodes de collecte et d'interprétation de données permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène » (Fortin et Gagnon, 2016, p.377). Les deux méthodes de collecte sélectionnées servent ainsi à trianguler les données. Cela permet, entre autres, de vérifier que les différentes informations collectées concordent en plus d'augmenter la validité de la recherche (Stake, 1994). Divers documents ont donc été analysés afin de bien comprendre le contexte de l'évaluation des apprentissages dans ce collège et dans ce programme. Leur analyse s'est effectuée avant les entretiens et a servi à adapter le guide selon le vocabulaire dans les documents du collège. Toutefois, il est important de souligner que l'entretien peut faire l'objet d'un biais : la désirabilité sociale. Par la suite, une rencontre a eu lieu avec deux participants aux entrevues, mais aussi un membre du comité éthique du collège et la directrice adjointe des études. Selon Lincoln et Guba (1985), il s'agit de la stratégie la plus cruciale dans l'intention de vérifier la crédibilité. Les résultats et leur interprétation ont été présentés à ce moment. Les participants ont pu valider avec le chercheur et sa directrice l'interprétation faite de l'évaluation des attitudes dans leur programme en fonction du cadre de référence sélectionné. Ils ont pu également s'assurer du respect de la confidentialité considérant le peu de participants.

Ensuite, le critère de fiabilité, quant à lui, correspond « à la stabilité des données et à la constance dans les résultats » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378). La recherche a été réalisée avec les derniers documents disponibles (PIEA, politique de stages, devis ministériel, etc.) et ces documents permettent aussi de trianguler les données. D'après Savoie-Zajc (2011), il faut s'assurer de la « cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude » (p.141). Tout le déroulement méthodologique de la recherche, des questions et objectifs jusqu'aux résultats et leur interprétation, fait l'objet d'une description détaillée et justifiée. Le chercheur est donc transparent dans le processus d'écriture de cette étude.

Enfin, la confirmabilité est un dernier critère de scientificité. Ce critère réfère à l'objectivité des données (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, le chercheur s'est assuré que la démarche est détaillée afin d'être reproduite, que les méthodes de collecte des données sont justifiées, que les données recueillies sont rigoureuses et que l'analyse est cohérente avec la méthode (Savoie-Zajc, 2011). Encore une fois, les données ont été triangulées tel que suggéré par Fortin et Gagnon (2016) et Lincoln et Guba (1985).

3.6 Considérations éthiques

Le projet de recherche a fait l'objet de deux demandes éthiques : une première auprès de l'Université du Québec à Montréal et une deuxième auprès du collège où s'est déroulée la recherche. Les deux demandes éthiques ont été acceptées. Les considérations éthiques à tenir compte dans ce projet sont le consentement libre et éclairé, l'anonymat des enseignants et la confidentialité des informations recueillies.

Le consentement libre et éclairé est assuré par le biais du formulaire de consentement. Celui-ci se trouve en annexe C et a été présenté au participant avant l'entretien dans le but d'obtenir son autorisation à participer, mais également pour recevoir une copie de son épreuve ou de ses épreuves finales des cours. Aussi, une copie signée a été remise à chaque participant. Le consentement est éclairé à travers les informations du formulaire qui présente le but de la recherche, sa procédure, les avantages et les risques, l'anonymat et la confidentialité. Il couvre également la participation volontaire, la compensation financière et se termine sur les ressources disponibles, des remerciements et la section des signatures. Aucune information essentielle pour un consentement libre et éclairé n'a été cachée aux participants. Le but de la recherche précise l'objectif général de la recherche, alors que la procédure survole la

méthodologie en expliquant l'analyse des documents et l'entretien. Il est précisé à ce moment qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, qu'il n'y a aucune obligation à répondre à une question qui cause un inconfort, que l'entretien est enregistré et que la transcription de l'entretien ne peut permettre d'identifier le participant. Les avantages sont de participer à l'accumulation des connaissances sur l'évaluation des attitudes en prenant conscience de sa pratique et en la partageant. La participation est associée aux risques en lien avec la prise de conscience qui peut rendre inconfortable et porter atteinte au bien-être de l'enseignant. L'anonymat et la confidentialité sont discutés dans les prochains paragraphes. La participation volontaire implique l'aspect libre du consentement. L'enseignant participe sans contrainte ni pression et il est informé des suites de ce projet de recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques). Enfin, il n'y a pas de compensation financière liée à la participation à cette étude.

Au niveau de l'anonymat, le formulaire de consentement est le seul document écrit portant la signature des participants et permettant de les identifier. De plus, l'entrevue est enregistrée avec un enregistreur numérique et l'enregistrement de leur voix peut permettre de les identifier, mais le nom du participant ne lui est pas demandé. Une fois l'enregistrement réalisé, celui-ci a été transféré sur une clé USB et supprimé de l'enregistreur numérique. Par la suite, les enregistrements ont été transcrits sous forme de verbatim et un code a été assigné à chaque enseignant participant (E1, E2, E3 et E4). Aussi, les épreuves finales remises (examens, travaux, grilles de correction ou d'évaluation, consignes) peuvent permettre d'identifier l'enseignant. À ce niveau, l'épreuve finale est décrite la plus générale possible dans la recherche, de manière à ce qu'il soit impossible de l'associer à un cours et ainsi faire le lien avec l'enseignant qui donne ce cours. Pour empêcher le recoupement d'informations et donc l'identification des enseignants, il a été clarifié que le mémoire, les communications scientifiques ou tout autre média de diffusion contiennent seulement les compétences

en lien avec les cours. Également, plusieurs cours prennent en compte les mêmes compétences, dont les stages. De plus, un numéro a été utilisé pour identifier chacune des épreuves finales de cours et il n'y a aucune identification quant au sigle de cours, seulement des compétences prises en compte en lien avec les attitudes. Le sigle du cours dans le cadre de ce projet n'a aucune importance. Il est alors impossible d'identifier l'enseignant.

Pour ce qui est de la confidentialité des données, celles-ci sont conservées sur une clé USB qui se trouve dans un local de l'UQÀM. Le formulaire de consentement se trouve aussi dans ce local. Seule la directrice du chercheur a accès à ce local barré à clé. Le matériel de la recherche va être conservé pour une durée maximale de cinq ans. Tout est détruit par la suite. De plus, en vue de s'assurer de la confidentialité des informations partagées en entretien, les résultats présentés se veulent les plus généraux que possible et visent surtout à comprendre les dispositifs d'évaluation et la réflexion des enseignants autour de ces dispositifs.

Ce chapitre a traité de la méthodologie utilisée pour répondre à la question de recherche et aux objectifs. Le devis de recherche avec la procédure, les méthodes de collecte des données, la démarche d'analyse des données, ainsi que les critères de scientificité et les considérations éthiques ont été exposés. Le chapitre suivant présente les résultats obtenus suite à la mise en œuvre de la méthodologie telle que présentée précédemment.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des données collectées à travers le recueil de documents écrits et les entretiens individuels réalisés dans le cadre de cette étude de cas portant sur le programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège. Ceux-ci permettent de répondre à la question et aux objectifs de la recherche. La question posée est : Au collégial, quels dispositifs d'évaluation certificative sont utilisés par les enseignants afin de prendre en compte les attitudes prescrites par les devis ministériels? L'objectif vise, de manière générale, à comprendre les dispositifs d'évaluation certificative prenant en compte des attitudes mis en œuvre par des enseignants de Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège. De façon plus spécifique, les objectifs sont

1. Identifier les attitudes à évaluer selon le programme Techniques d'éducation à l'enfance;
2. Décrire les éléments en lien avec les dispositifs d'évaluation certificative des attitudes repérés dans les documents institutionnels d'un collège (PIEA, politique de stages, plans de cours et descriptifs de cours);
3. Décrire les modalités d'évaluation certificative mises en place par des enseignants du programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège dont l'épreuve finale de cours;
4. Identifier les attitudes évaluées par les évaluations certificatives d'enseignants pour le programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège;

5. Décrire les dispositifs d'évaluation certificative pour le programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège.

La présentation des résultats suit l'ordre suivant : devis ministériel, PIEA, politique des stages, stages (descriptifs de cours, plans de cours, ÉFC), cours (descriptifs de cours, plans de cours, ÉFC) et entretiens.

4.1 Devis ministériel

Le devis ministériel est le document officiel et prescriptif qui présente les compétences de chaque programme, et ce, tant pour la formation générale que la formation spécifique. En lien avec ces compétences, des critères de performance y sont associés et certains font référence à des attitudes. Le but du programme Techniques d'éducation à l'enfance est de former des éducatrices et éducateurs en services de garde. Cette profession requiert des compétences pour lesquelles plusieurs attitudes sont à mobiliser. Le collège est responsable de l'association des compétences à chaque cours et stages. D'ailleurs, une compétence peut être associée à plus d'un cours, ou stage, et un cours, ou stage, peut développer plus d'une compétence. Ce devis est analysé, car il est à la base de la planification de l'enseignement et de l'évaluation des étudiants par l'enseignant. Par ailleurs, tel que présenté dans la problématique, rappelons que la formation générale évoque des attitudes souhaitables telles que l'autonomie, le sens critique, la créativité et l'ouverture. Par contre, seulement la partie de la formation spécifique a été analysée, car les entretiens se sont déroulés avec des enseignants rattachés au département de Techniques d'éducation à l'enfance. Plus précisément, la formation spécifique comprend vingt-deux compétences (Annexe F). De ce nombre, dix-neuf possèdent un ou des critères de performance en lien avec les attitudes.

Le tableau 4.1 présente le logigramme du programme Techniques d'éducation à l'enfance³ qui relie chacune de ces compétences aux cours et aux stages qui les visent. Soulignons que la compétence 3 est en lien avec des cours complémentaires qui ne font pas partie de la formation spécifique du programme à l'étude. Tel qu'expliqué précédemment, le tableau 4.1 présente bien que certaines compétences sont associées à plusieurs cours. Le logigramme unit les compétences 1, 7, 17, 20 et 21 qu'à un seul cours. De plus, les compétences 14 et 15 sont liées aux mêmes cours, tandis que la compétence 16 est liée à un cours et un stage supplémentaires. Donc, certains cours et stages sont associés à plusieurs compétences. Ainsi, le stage 1 est lié aux compétences 4, 5, 6, 11 et 16, alors que le stage 2 est lié aux compétences 2, 8, 12, 14, 15, 16 et 19. Contrairement aux stages précédents, le troisième stage n'est rattaché qu'à une seule compétence.

³ Dans un souci de respect de l'anonymat, le logigramme a été adapté.

Tableau 4.1

Logigramme du programme Techniques d'éducation à l'enfance

Compétences	Cours et stages
1	C4
2	C18 et S2
3	
4	C21 et S1
5	C5, C6, C16, C17 et S1
6	C15 et S1
7	C15
8	C8, C24 et S2
9	C19 et C20
10	C3 et C19
11	C5, C16, C17 et S1
12	C10, C25 et S2
13	C2, C5, C6, C11, C17 et C23
14	C1, C7, C9, C11, C14, C22, C23, C25 et S2
15	C1, C7, C9, C11, C14, C22, C23, C25 et S2
16	C1, C6, C7, C9, C11, C14, C22, C23, C25, S1 et S2
17	C8
18	C19, C20 et C24
19	C3, C6, C16, C17, C19, C20 et S2
20	C2
21	C12
22	C10, C13 et S3

Note : C = cours, S = stage

Le tableau 4.2 présente les attitudes repérées dans les critères de performance des compétences de la formation spécifique. La fréquence d'apparition de l'attitude est aussi indiquée. L'attitude nommée « attitude... » dans le tableau contient des énoncés qui ne précisent pas exactement quelle attitude est attendue. Par exemple, cet énoncé contient des critères dont « adoption d'attitudes favorisant chez l'enfant le développement de sentiments de sécurité, de confiance, d'estime de soi et d'appartenance au groupe » ou encore « manifestation de jugement et d'une attitude positive dans les opinions exprimées ». Notons aussi qu'une attitude peut survenir

plus d'une fois dans les critères de performance d'une même compétence, d'où le décalage entre le nombre de compétences et la fréquence dans le cas. Par exemple, l'attitude du jugement est présente onze fois dans le devis et dans huit compétences différentes. Un total de trente-huit attitudes sont identifiées dans le devis et la plupart, soit vingt-quatre, ne sont présentes qu'une seule fois. Les attitudes jugement, « attitude... », tact, ouverture et dynamisme reviennent cinq fois et plus dans le devis. On remarque aussi que certaines compétences du devis comportent plus d'attitudes que d'autres telles la compétence 17 qui en comporte sept, la compétence 18, neuf, et la compétence 22, dix.

Tableau 4.2

Les attitudes repérées dans les critères de performance du devis ministériel, les compétences qui comportent les attitudes et leur fréquence d'apparition

Attitudes	Compétences ⁴	Fréquence	Attitudes	Compétences	Fréquence
Jugement	3, 4, 6, 7, 10, 19, 21 et 22	11	Esprit d'innovation	12	1
Attitude...	3, 5, 6, 7, 17, 20 et 22	8	Sens de l'organisation	15	1
Tact	3, 6, 7, 10, 18 et 19	6	Efficacité	15	1
Ouverture	3, 7, 8, 12, 17 et 18	6	Assentiment	17	1
Dynamisme	12, 16, 21 et 22	5	Soutien	17	1
Attention	4, 6 et 7	3	Partage	17	1
Éthique professionnelle	3, 10 et 19	3	Équité	17	1
Débrouillardise	15 et 22	3	Écoute	18	1
Entrain	16	2	Patience	18	1
Maîtrise de soi	8 et 18	2	Réceptivité	18	1
Souci	13 et 14	2	Disponibilité	18	1
Aide	11 et 19	2	Tolérance	18	1
Respect	17 et 18	2	Entregent	21	1
Créativité	15 et 21	2	Sens critique	22	1
Objectivité	3	1	Initiative	22	1
Calme	7	1	Autonomie	22	1
Curiosité	12	1	Adaptation	22	1
Confiance en soi	12	1	Flexibilité	22	1
Esprit autocritique	12	1	Sens des responsabilités	22	1

Bref, ce programme contient plusieurs attitudes dans les compétences du devis qui doivent être enseignées, mais aussi évaluées afin de s'assurer que les futures éducatrices et les futurs éducateurs en services de garde soient aptes à intervenir de façon professionnelle auprès de leur clientèle.

⁴ Les compétences sont dans l'annexe F.

Le devis ministériel étant exposé, la présentation des résultats se poursuit avec le document qui expose ce que le collège dicte en matière d'évaluation.

4.2 Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

Rappelons que chaque établissement est responsable d'élaborer sa PIEA et que ce document est prescriptif. La politique encadre l'ensemble des pratiques évaluatives et s'applique à tous les programmes d'études du collège. L'objectif visé par notre analyse est d'identifier, dans la politique, les éléments en lien avec les dispositifs d'évaluation certificative des attitudes. L'analyse s'est effectuée à travers les étapes de la démarche d'évaluation, donc la planification, la prise d'information, le jugement et la décision.

La PIEA indique que dans le cadre de la planification d'un cours, l'évaluation doit tenir compte du « caractère multidimensionnel de la compétence » qui inclut les attitudes selon la définition qu'en donne ce collège. La PIEA précise même que le choix des modalités et des critères d'évaluation est influencé par les apprentissages à évaluer. De plus, au niveau de la prise d'information, un instrument d'évaluation est valide seulement s'il prend en compte le caractère multidimensionnel de la compétence. Par ailleurs, ce collège utilise l'expression « évaluation sommative » plutôt qu'« évaluation certificative ». Il est précisé que cette fonction de l'évaluation est utilisée à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un cours. Il est aussi indiqué que cette évaluation doit sanctionner la compétence du cours puisque celui-ci se termine par au moins une épreuve de nature complexe et intégratrice qui demande à l'étudiant de mobiliser et utiliser, entre autres, ses attitudes. Il s'agit de l'épreuve finale, valant de 30 à 50%. En ce qui a trait au jugement, l'enseignant est le seul responsable de l'attribution de la note et il évalue de manière individuelle, même dans

le cadre d'un travail d'équipe. La note est comparée au note de passage fixé à 60% par la PIEA et le RREC. Enfin, au moment de la décision, la note finale situe l'étudiant dans l'atteinte de la compétence. Ainsi, l'enseignant doit utiliser son jugement professionnel, basé sur différentes sources d'informations, afin de prendre une décision. Également, certains éléments, dont les attitudes, sont si importants qu'ils peuvent entraîner à eux seuls un verdict d'échec. Il s'agit ici de la notion de double seuil.

En somme, la PIEA prescrit aux enseignants des éléments à inclure à leurs dispositifs d'évaluation certificative à travers la démarche d'évaluation. En ce qui concerne les stages, la PIEA réfère à la politique des stages du collège. Elle est analysée puisque des stages sont à suivre dans le cadre du programme Techniques d'éducation à l'enfance et ceux-ci sont analysés plus loin.

4.3 Politique de stages

Tout comme la PIEA, la politique de stages est un document institutionnel prescriptif qui s'applique à tous les programmes dans lesquels des stages sont requis à ce collège. Son analyse permet d'identifier et de décrire les éléments en lien avec les dispositifs d'évaluation certificative des attitudes.

Le but de cette politique est de guider les décisions concernant les stages afin de les uniformiser. La politique définit, entre autres, les attitudes attendues chez les étudiants en stage. De plus, cette politique précise que tous les programmes techniques comportent des attitudes que les étudiants doivent démontrer durant leur formation. Les superviseurs, des enseignants du département, sont responsables de l'évaluation et de l'attribution de la note finale dans le cadre du stage tandis que les

accompagnateurs, des personnes-ressources du milieu de stage, participent à l'évaluation en remplissant une grille d'appréciation. Chaque étudiant se voit associé à un superviseur et à un accompagnateur. Le superviseur communique l'évaluation à l'étudiant par écrit à travers le guide d'appréciation, mais aussi oralement lors d'une rencontre avec l'accompagnateur. Également, le superviseur lui donne des commentaires. Au niveau du département, celui-ci établit une grille de partage des responsabilités en ce qui a trait à l'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme. Enfin, certaines attitudes sont des conditions incontournables d'admissibilité à un stage. Le fait de ne pas posséder certaines attitudes peut empêcher l'accès aux stages, alors que le fait d'adopter des attitudes jugées inacceptables peut entraîner l'expulsion de l'étudiant du programme. L'étudiant doit être averti par écrit s'il ne présente pas les attitudes requises par la profession, autant en salle de classe qu'à l'intérieur du collège. Ainsi, le département doit prévoir des moyens afin de soutenir l'étudiant dans le développement de ses attitudes.

Cette politique institutionnelle nous en apprend davantage concernant l'importance accordée par ce collège aux attitudes en contexte de stage, particulièrement concernant l'étape de la décision. Maintenant, les résultats au niveau des stages sont présentés.

4.4 Stages

La présentation des documents en lien avec des stages du programme suit l'ordre suivant : descriptifs de cours, plans de cours et guides d'appréciation. L'analyse de ces documents est pertinente puisqu'elle nous informe sur les dispositifs d'évaluation certificative mis en place en stage à travers les quatre étapes de la démarche d'évaluation.

4.4.1 Descriptifs de cours⁵ en lien avec les stages

Les descriptifs de cours sont des documents basés sur le devis ministériel du programme et élaborés par le collège. Ces documents prescriptifs guident les enseignants dans l'élaboration des plans de cours. Ils sont donc en lien avec l'étape de la planification et de prise d'information du dispositif d'évaluation. Dans le cas des trois stages, ces documents présentent, pour chacun, les compétences visées et sollicitées, une description générale de l'épreuve finale valant 100% et les contenus essentiels associés à chacun des objectifs du cours.

Descriptif du premier stage

Tout d'abord, le premier stage, de 90 heures, est suivi à la première session de la formation et n'est associé à aucun préalable. Le stage vise le développement de cinq compétences (4, 5, 6, 11 et 16) et en sollicite sept autres (2, 7, 8, 12, 14, 15 et 19). Les compétences sont présentées dans l'annexe F. La description de l'épreuve finale indique qu'elle comprend sept sections réparties dans trois volets : préparatoire, pratique et réflexif. Le volet pratique comprend « attitudes d'une éducatrice », « action éducative », « communication avec les différents partenaires du milieu » et « engagements personnels et professionnels ».

La section sur les attitudes d'une éducatrice se divise en deux contenus : attitudes de base et attitudes personnelles et professionnelles. Les attitudes de base formulées sous forme d'objectif sont : (1) respecter les valeurs faisant consensus dans la société québécoise, telles que l'égalité entre les personnes (sexe, ethnie, etc.), (2) être un modèle, de façon à favoriser le développement global de l'enfant et à assurer l'apprentissage de comportement reflétant les valeurs consensuelles de la société

⁵ Dans certains collèges, le terme plan-cadre est utilisé pour désigner ces documents.

québécoise et (3) s'engager à remplir toutes les tâches reliées à la profession d'éducateur, telles que l'organisation, la planification et la participation au déroulement de toutes les activités du milieu de garde. Dans le document, il est indiqué que ces attitudes doivent être démontrées pour réussir le stage, sinon l'étudiant est en situation d'échec. Les attitudes personnelles et professionnelles, quant à elles, se trouvent dans le guide d'appréciation du stage. Par ailleurs, celles-ci représentent 20% de l'épreuve et doivent être développées à au moins 60% pour attester de la réussite du stage. Aussi, les critères d'évaluation en lien avec les attitudes de base, mais aussi les attitudes personnelles et professionnelles sont formulés en objectifs : (1) démontrer les trois attitudes de base qui témoignent de l'engagement de l'étudiant et de sa capacité de démontrer son respect des valeurs consensuelles de la société québécoise, (2) manifester les attitudes personnelles et professionnelles d'un intervenant significatif auprès des enfants et des adultes et (3) modifier certaines attitudes en fonction des commentaires reçus et des évaluations.

Les attitudes sont également présentes dans les sections action éducative et communication avec les différents partenaires du milieu (p.ex respect, écoute et initiatives). D'autant plus que l'initiative est une attitude présente dans un critère d'évaluation de la section action éducative et que la démonstration d'attitudes favorisant la communication est un critère d'évaluation de la section communication.

Descriptif du deuxième stage

Ensuite, le deuxième stage, de 180 heures, a lieu à la quatrième session et cinq cours y sont préalables. Selon le descriptif de ce stage, il contient sept compétences visées (2, 8, 12, 14, 15, 16 et 19) et six compétences sollicitées (3, 4, 5, 6, 9 et 11). Les compétences visées sont des compétences sollicitées au premier stage, sauf pour la compétence 16 qui s'ajoute. Son épreuve finale ressemble à celle du premier stage. Cependant, la section engagement personnels et professionnels de l'épreuve finale de

cours tient compte des attitudes contrairement à ce que présente le descriptif de cours du premier stage (p.ex. éthique et courtoisie). Le critère d'évaluation associé à cette section est le respect de ses engagements, dont des attitudes. La pondération associée aux attitudes d'une éducatrice est de 15% et la note de passage est fixée à 60%.

Descriptif du troisième stage

Enfin, le stage final, de 240 heures, se déroule à la sixième et dernière session. Quatre cours y sont préalables en plus d'être suivi conjointement à l'épreuve synthèse de programme. Le dernier stage vise une compétence (22) et sollicite les vingt-et-une autres. Il s'agit ici d'une nouvelle compétence visée dans le cadre de ce stage. La présentation de l'épreuve finale est semblable à celle du premier et deuxième stage. Aussi, les attitudes sont présentes dans les mêmes sections que le deuxième stage et la pondération des attitudes est aussi la même.

Le tableau 4.3 présente les attitudes repérées dans les trois descriptifs de cours. Les attitudes en caractères gras indiquent qu'elles sont évaluées lors des trois stages. Les attitudes en italique identifient qu'elles sont évaluées lors du deuxième et du troisième stage.

Tableau 4.3

Attitudes repérées dans chacun des descriptifs de cours des stages

Stage	Attitudes
1	(1) Attitudes de base , (2) attitudes personnelles et professionnelles , (3) initiative, (4) assurer la santé, la sécurité et une saine alimentation , (5) démontrer des attitudes favorisant une communication adéquate (écoute, respect), (6) ouverture , (7) adaptation
2	(1) Attitudes de base , (2) attitudes personnelles et professionnelles , (3) assurer la santé, la sécurité et une saine alimentation , (4) <i>attitudes pour établir une relation significative avec les enfants</i> , (5) <i>attitudes pour favoriser le développement global et l'épanouissement de chacun des enfants et du groupe en favorisant une approche démocratique</i> , (6) aide, (7) adaptation, (8) <i>attitudes favorisant une communication adéquate et efficace</i> , (9) ouverture , (10) <i>éthique professionnelle</i> , (12) respect, (13) ponctualité, (14) assiduité, (15) tenue adéquate
3	(1) Attitudes de base , (2) attitudes personnelles et professionnelles , (3) assurer la santé, la sécurité et une saine alimentation , (4) <i>attitudes pour établir une relation significative avec les enfants</i> , (5) <i>attitudes pour favoriser le développement global et l'épanouissement de chacun des enfants et du groupe en favorisant une approche démocratique</i> , (6) aide, (7) adaptation, (8) <i>attitudes favorisant une communication adéquate et efficace</i> , (9) ouverture , (10) <i>éthique professionnelle</i> , (12) respect, (13) ponctualité, (14) assiduité, (15) tenue adéquate

En résumé, ces descriptifs de cours permettent d'en connaître davantage sur ce que le collège planifie comme évaluation des attitudes dans le contexte des stages. La présentation des plans de cours suit.

4.4.2 Plans de cours en lien avec les stages

Destiné aux étudiants, le plan de cours est un document élaboré par l'enseignant qui doit respecter le descriptif de cours. À ce collège, le plan de cours lui appartient. De plus, ce document présente des informations concernant la planification, la prise d'information et le jugement.

Dans les plans de cours des trois stages, l'épreuve finale de cours est présentée. En ce qui a trait à la section portant spécifiquement sur les attitudes, il est précisé que les attitudes de base sont notées réussite ou échec. Contrairement aux descriptifs de cours, celles-ci ne sont pas identifiées. Cependant, les plans de cours réfèrent aux guides d'appréciation pour connaître les attitudes personnelles et professionnelles qui sont évaluées. Par contre, dans les plans de cours, les critères d'évaluation pour la section portant sur les attitudes sont identifiés et sont les mêmes que dans le cas des descriptifs. De plus, une échelle descriptive globale est présente pour situer l'étudiant lors de l'évaluation des attitudes personnelles et professionnelles. Le tableau 4.4 présente celle associée au premier stage.

Tableau 4.4

La grille d'évaluation à échelle descriptive globale utilisée dans le premier stage

Insuffisant : 0 à 11 points	La stagiaire ne démontre pas les attitudes personnelles et professionnelles lui permettant de développer une relation affective significative avec les enfants. Elle ne démontre pas la capacité de modifier ses attitudes en fonction des commentaires reçus et des évaluations.
Suffisant : 12 à 14 points	La stagiaire démontre de façon minimale les attitudes personnelles et professionnelles lui permettant de développer une relation affective significative avec les enfants. Elle a besoin d'aide, par contre, pour modifier ses attitudes en fonction des commentaires reçus et des évaluations.
Bon à très bon : 15 à 17 points	La stagiaire démontre de façon satisfaisante les attitudes personnelles et professionnelles lui permettant de développer une relation affective significative avec les enfants. De plus, elle est en mesure de modifier elle-même certaines attitudes en fonction des commentaires reçus et des évaluations.
Très bon à excellent : 18 à 20 points	La stagiaire démontre de façon très satisfaisante les attitudes personnelles et professionnelles lui permettant de développer une relation affective significative avec les enfants. De plus, elle est en mesure de modifier elle-même ses attitudes en fonction des commentaires reçus et des évaluations.

La seule différence de l'échelle avec celles des deux autres stages réside dans les points accordés à chaque niveau puisque ceux-ci sont pondérés sur 15%.

Des attitudes sont repérées dans les autres sections de l'épreuve finale de cours tel que décrit dans la section des descriptifs de cours. Suite à l'étude des plans de cours, on constate que les attitudes sont les mêmes que pour les descriptifs de cours et sont présentées au tableau 4.2. Également, le plan de cours met de l'avant la notion de double seuil en citant la PIEA qui précise que si certaines composantes d'une compétence, par exemple les attitudes, ne sont pas assez développées, l'étudiant se retrouve en situation d'échec. Enfin, les plans de cours des stages présentent le profil de sortie du programme Techniques d'éducation à l'enfance. Ainsi, pour être diplômé et donc avoir fait preuve d'une maîtrise de l'ensemble des compétences de ce programme, l'étudiant doit démontrer les attitudes personnelles et professionnelles telles que mises de l'avant dans les stages. De plus, les attitudes d'autonomie, d'ouverture et de créativité sont aussi présentes dans ce profil de sortie.

Bref, les plans de cours respectent les descriptifs de cours en plus d'ajouter une grille d'évaluation pour situer l'étudiant dans le développement de ses attitudes personnelles et professionnelles. La présentation se poursuit avec les guides d'appréciation des stages

4.4.3 Guides d'appréciation des stages

Les guides d'appréciation sont élaborés par le département. Les trois guides d'appréciation des stages utilisent l'échelle d'évaluation descriptive globale présentée dans le tableau 4.5.

Tableau 4.5

La grille d'évaluation à échelle descriptive globale telle que repérée dans les guides d'appréciation des trois stages

A : Très bon à excellent	L'élève manifeste ce comportement de façon très satisfaisante et avec constance.
B : Bon à très bon	L'élève manifeste ce comportement avec aisance et de façon régulière.
C : Suffisant à bon	L'élève manifeste ce comportement de façon suffisante et occasionnelle.
D : Insuffisant	L'élève ne manifeste pas ce comportement.
NA : Ne s'applique pas	

Les directives indiquées dans les guides mentionnent que l'évaluation a lieu à deux moments : au milieu et à la fin du stage. Également, l'étudiant fait son autoévaluation en remplissant les grilles associées à chaque section, soit 7 ou 8 dépendamment du stage, avant de rencontrer l'accompagnateur. De plus, des commentaires généraux ainsi que des points forts et défis à relever peuvent être ajoutés par l'accompagnatrice directement dans le guide à la fin de chacune des sections. Les trois attitudes de base sont identifiées et notées tel qu'indiqué dans les sections consacrées aux descriptifs de cours. Par ailleurs, les attitudes personnelles et professionnelles ne sont pas exactement les mêmes d'un stage à l'autre : le guide du stage 1 en contient 13, alors que le guide du stage 2, 11, et le guide du stage 3, 12. Le tableau 4.6 présente ces attitudes pour les trois stages. Les attitudes en gras reviennent dans les trois stages. De plus, la seule différence entre les stages 2 et 3 est la douzième attitude de ce dernier, le professionnalisme.

Tableau 4.6

Attitudes repérées dans la section portant sur les attitudes personnelles et professionnelles des guides d'appréciation pour chacun des trois stages

Stage	Attitudes
1	(1) Être accueillant , (2) contact chaleureux , (3) dynamisme et enthousiasme , (4) se mettre à la hauteur des enfants et établir un contact visuel, (5) adaptation, (6) ouverture, (7) discrétion , (8) langage convenable , (9) sans discrimination , (10) plaisir , (11) respect , (12) expression verbale et (13) expression non verbale .
2	(1) Contact chaleureux , douceur et être accueillant, (2) dynamisme et enthousiasme , (3) plaisir , (4) expression verbale et non verbale , (5) langage convenable et adapté, (6) respect , (7) attention, (8) discrétion , (9) offrir des alternatives, (10) sans discrimination et (11) persévérance.
3	(1) Contact chaleureux , douceur et être accueillant, (2) dynamisme et enthousiasme , (3) plaisir , (4) expression verbale et non verbale , (5) langage convenable et adapté, (6) respect , (7) attention, (8) discrétion , (9) offrir des alternatives, (10) sans discrimination , (11) persévérance et (12) professionnalisme .

Tel qu'expliqué précédemment, les attitudes sont aussi présentes, voire évaluées, dans d'autres sections des guides d'appréciation. Celles-ci ne sont pas nécessairement les mêmes d'un stage à l'autre. La section action éducative contient des attitudes comme « prendre des initiatives » et « être sensible à l'enfant ». La section communication avec les différents partenaires du milieu comprend, par exemple, l'attitude « être à l'écoute des autres et leur démontrer du respect ». Ces deux sections sont évaluées avec la grille d'évaluation présentée au début de la présente section. Une dernière section, engagements personnels et professionnels, englobe aussi des attitudes. Cette section, tout comme les attitudes de base, est évaluée de manière dichotomique et consiste en oui ou non.

Les attitudes sont présentes en grand nombre dans les stages. Même si celles-ci font l'objet d'une section à part entière, elles se retrouvent dans d'autres sections des guides d'appréciation. Également, elles ont un impact sur la réussite des stages

puisqu'elles sont considérées comme essentielles. La présentation des résultats se poursuit à l'aide des documents en lien avec les cours du programme Techniques d'éducation à l'enfance.

4.5 Cours

La présentation des documents en lien avec les cours de la formation spécifique du programme suit le même ordre que celle des documents liés aux stages : descriptifs de cours, plan de cours et épreuves finales de cours. Encore une fois, cette analyse de documents est pertinente puisqu'elle nous informe sur les dispositifs d'évaluation certificative à travers la démarche d'évaluation en quatre étapes dans les cours du programme Techniques d'éducation à l'enfance.

4.5.1 Descriptifs de cours

Les descriptifs des vingt-cinq cours identifient des attitudes. Celles-ci se retrouvent dans une section appelée « attitudes développées » dans quatre descriptifs. Les vingt-et-un autres présentent plutôt une section « attitudes et habiletés développées ». Cette dernière ne fait pas la différence entre ce qui est considéré comme une habileté ou une attitude. De plus, tous les descriptifs font état d'une seule évaluation, soit l'épreuve finale de cours qui est décrite de façon générale. La pondération de ces épreuves n'est aucunement mentionnée. Les descriptifs ne présentent pas non plus l'outil d'évaluation associée à l'épreuve finale de cours. Aussi, ces épreuves ne comprennent pas toutes des attitudes dans leurs critères d'évaluation. Toutefois, il y a plus d'informations concernant les attitudes à évaluer. Les modalités en lien avec l'épreuve finale de cours ayant des attitudes dans les critères d'évaluation sont

variées. Pour chacun des vingt-cinq cours, le tableau 4.7 présente les épreuves finales de cours à travers leurs modalités, une performance ou une production, et les attitudes repérées dans les critères d'évaluation. Aussi, ce tableau indique si l'attitude fait partie des compétences visées ou des compétences sollicitées par le cours ou d'autres compétences du devis ou non.

Tableau 4.7

Les épreuves finales de cours selon les descriptifs de cours à travers les modalités, les attitudes dans les critères et les compétences

Cours	Modalités	Attitudes dans les critères	Compétences
1	Tâche complexe ^{1 2}	Créativité	Visée
		Adaptation	Autre
2	Travail ¹	Introspection	Non
		Respect	Autre
		Ouverture	Sollicitée
3	Travail ¹	Organisation	Autre
4	Travail ¹	Esprit critique	Autre
5	Travail ¹	Adaptation	Autre
6	Projet ^{1 2 3}	Créativité	Autre
		Adaptation	Autre
		Écoute	Autre
7	Tâche complexe ^{1 2}	Adaptation	Autre
8	Tâche complexe ^{1 2 3}	Équité	Visée
		Leadership	Non
	Travail ¹	Esprit autocritique	Autre
9	Tâche complexe ^{1 2}	Adaptation	Autre
10	Travail ²	Adaptation	Visée
	Mise en situation ¹	Innovation	Autre
11	Travail ¹	Souci	Visée
		Organisation	Visée
		Adaptation	Autre
		Esprit d'innovation	Sollicitée
	Tâche complexe ^{2 3}	Dynamisme	Visée
		Originalité	Visée
		Créativité	Non

Cours	Modalités	Attitudes dans les critères	Compétences
13	Travail ^{1 3}	Adaptation	Visée
		Dynamisme	Visée
		Initiative	Visée
		Débrouillardise	Visée
		Ouverture	Visée
		Flexibilité	Visée
		Réceptivité	Visée
		Efficacité	Sollicitée
		Respect	Sollicitée
		Leadership	Non
		Entraide	Non
		Collaboration	Non
14	Travail ¹	Organisation	Visée
		Créativité	Visée
		Originalité	Non
	Tâche complexe ^{1 2}	Débrouillardise	Visée
		Entrain	Visée
		Dynamisme	Visée
		Adaptation	Autre
15	Travail ¹	Attitudes	Visée
16	Tâche complexe ^{1 2}	Créativité	Sollicitée
		Originalité	Non
		Dynamique	Sollicitée
18	Travail ¹	Objectivité	Sollicitée
		Éthique	Sollicité
		Originalité	Non
19	Travail ¹	Attitudes...	Autre
		Adaptation	Autre
21	Travail ¹	Jugement	Visée
24	Tâche complexe ¹	Adaptation	Autre
		Originalité	Non
		Innovation	Autre
		Esprit autocritique	Autre
25	Tâche complexe ^{1 2}	Créativité	Visée
		Originalité	Non
		Esprit autocritique	Visée

Note : ¹ = production, ² = performance, ³ = en équipe

4.5.2 Plans de cours

D'abord, comme les descriptifs de cours, les plans des vingt-cinq cours contiennent différentes sections dont une sur les attitudes. Quatre d'entre eux présentent une section portant uniquement sur les attitudes, alors que quatorze présentent une section sur les attitudes et les habiletés. Encore une fois, il n'y a pas de distinction entre les deux termes. Aussi, vingt-et-un plans de cours identifient des attitudes dans l'ensemble du plan de cours. Seulement deux plans de cours présentent le profil de sortie tel que présenté dans la section des plans de cours en stages.

De plus, vingt plans de cours font état d'une épreuve finale de cours accompagnée de sa pondération variant de 25% à 70%. Les plans de cours identifient également les autres modalités d'évaluation sommative (certificative). Un plan de cours nomme plutôt cette fonction de l'évaluation comme formelle. Ensuite, certains présentent les critères de correction ou d'évaluation en lien avec les évaluations tandis que d'autres réfèrent à une feuille-guide. Aussi, un seul plan de cours possède une échelle descriptive des niveaux de performance pour chaque évaluation sommative et en lien avec les critères. Le tableau 4.8 présente des éléments en lien avec les évaluations certificatives, incluant les ÉFC, à travers le nombre d'évaluations certificatives, les modalités prenant en compte des attitudes dans les critères (une production ou une performance), et les attitudes repérées dans les critères en fonction des cours. Également, le tableau indique si l'attitude fait partie des compétences visées, des compétences sollicitées, des autres compétences du devis ou non.

Tableau 4.8

Les évaluations certificatives selon les plans de cours à travers le nombre d'évaluations certificatives, les modalités, les attitudes dans les critères et les compétences

Cours	Nombre d'évaluations certificatives	Modalités d'évaluation certificative	Attitudes dans les critères	Compétences
1	5	Tâche complexe ²	Dynamisme Entrain Créativité	Visée Visée Visée
		Travail ¹	Originalité Créativité	Visée Non
2	5	Travail* ¹	Organisation Adaptation	Autre Autre
		Travail* ¹	Organisation	Autre
		Présentation orale* ²	Attitude chaleureuse et souriante	Autre (chaleureuse) Non (souriante)
3	7	Autoévaluation ¹	Objectivité	Sollicitée
		Travail* ¹	Organisation	Autre
4	4	Travail* ¹	Esprit autocritique	Autre
5	4	Présentation orale ²	Dynamisme	Sollicitée
		Présentation orale* ²	Dynamisme	Sollicitée
7	5	Tâche complexe ^{1 2}	Adaptation	Autre
10	4	Travail* ¹	Créativité	Autre
		Mise en situation* ¹	Éthique	Autre
11	4	Ateliers ¹	Originalité	Non
		Travail ¹	Adaptation Esprit d'innovation	Autre Autre

Cours	Nombre d'évaluations certificatives	Modalités d'évaluation certificative	Attitudes dans les critères	Compétences
11 (suite)		Tâche complexe ^{2 3}	Attitude enjouée Dynamisme Originalité Créativité	Non Sollicitée Non Visée
14	3	Tâche complexe* ^{1 2}	Adaptation Débrouillardise Entrain Dynamisme Adaptation	Autre Visée Visée Visée Autre
		Travail* ¹	Organisation Adaptation Créativité Originalité	Visée Autre Visée Non
15	7	Rapport ¹	Originalité	Non
		Examen ¹	Attitude...	Visée
		Activité ¹	Adaptation	Autre
16	4	Présentation orale ^{2 3}	Équité Dynamisme	Autre Sollicitée
18	5	Travail ¹	Éthique	Sollicitée
		Tâche complexe ²	Éthique	Sollicitée
		Travail* ¹	Objectivité	Sollicitée
20	5	Présentation orale* ²	Créativité	Sollicitée
23	4	Autoévaluation* ¹	Esprit autocritique	Sollicitée
24	4	Tâche complexe* ^{1 2}	Esprit d'innovation Esprit autocritique	Autre Autre
25	8	Tâche complexe ^{1 2}	Créativité Originalité	Visée Non

Note : * = ÉPC, ¹ = production, ² = performance, ³ = en équipe

Bref, les plans de cours permettent de prendre connaissance de la planification, de la prise d'information et du jugement, soit trois des quatre étapes de la démarche d'évaluation utilisées dans le cadre des dispositifs d'évaluation certificative. L'analyse se poursuit avec les épreuves finales de cours consultées.

4.5.3 Épreuves finales de cours consultées

Les épreuves finales de cours consultées proviennent de quatre cours de la formation spécifique du programme Techniques d'éducation à l'enfance. Il s'agit de trois examens et quatre tâches dont trois sont des productions et une étude de cas. Dans le cas des examens, ceux-ci sont en majorité constitués de questions à court développement. Un seul contient des questions à court développement portant sur les attitudes des étudiants. La pondération de cet examen est de 20% et le poids des attitudes dans cette évaluation représente la moitié.

Dans le cas des trois tâches demandant une production, une de celles-ci ne traite pas des attitudes dans les consignes ni dans la grille d'évaluation. Les attitudes ne sont donc pas évaluées. Pourtant, il s'agit d'une réflexion sur la profession. Une autre tâche possède une section associée à un critère d'évaluation qui porte sur les attitudes de l'étudiant. Cette section demande à l'étudiant de décrire ses attitudes face à un enfant et comment celles-ci influencent ce dernier. De plus, le travail est accompagné d'une grille d'évaluation utilisant une échelle numérique et qualitative. Le critère d'évaluation associé à la section sur les attitudes vise la clarté de la description. Son poids est de 2% sur cette évaluation valant 30%. Le troisième travail consulté peut être considéré comme une tâche complexe, alors que les deux autres non. Il s'agit d'un projet qui nécessite une production et une performance. Celui-ci fait appel à l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en plus de l'évaluation par l'enseignante.

Les attitudes présentes dans les critères d'évaluation des différentes grilles de la dernière tâche sont la créativité, le travail d'équipe, l'autonomie, le dynamisme, l'efficacité, le respect, l'initiative, la débrouillardise, l'ouverture, l'adaptation, l'écoute et le professionnalisme. Elles sont présentes dans tous les critères des grilles de cette évaluation de 20%. Ces grilles comportent des comportements observables.

Enfin, une étude de cas comprend différentes questions à court développement. Ces dernières évaluent des connaissances. La question à long développement consiste à présenter une situation pour laquelle l'étudiant doit décrire en deux pages ses actions ou interventions. L'étudiant peut alors évoquer des attitudes. Cependant, il n'est pas précisé si l'étudiant doit faire appel à ses attitudes et aucune grille d'évaluation n'est associée à l'étude de cas afin d'éclairer la situation. Cette question vaut 2.5% sur 20%. Le tableau 4.9 résume l'information pour chaque ÉFC consultée.

Tableau 4.9
Résumé des ÉFC consultées concernant l'évaluation des attitudes

ÉFC	Prise d'information	Jugement
Examen 1	Aucun	Aucun
Examen 2	Aucun	Aucun
Examen 3	Production (questions à court développement)	Attitudes non spécifiées (10/20%)
Tâche 1	Aucun	Aucun
Tâche 2	Production (description)	Attitudes non spécifiées (2/30%)
Tâche 3	Production (texte) et performance (présentation orale)	Leadership, adaptation, écoute, dynamisme, initiative, débrouillardise, efficacité, autonomie, enthousiasme, professionnalisme, originalité et créativité (20/20%)
Étude de cas	Production (question à long développement)	Éthique (2.5/20%)

En résumé, les ÉFC nous éclairent quant aux étapes de la prise d'information et du jugement tel que réalisées en classe. Les résultats se terminent avec les entretiens individuels semi-dirigés menés avec les enseignants du programme Techniques d'éducation à l'enfance.

4.6 Entretiens individuels semi-dirigés

Les entretiens individuels semi-dirigés, au nombre de quatre, ont permis de questionner les enseignants pour mieux comprendre les dispositifs d'évaluation certificative mis en place à travers la démarche d'évaluation en quatre étapes : planification, prise d'information, jugement et décision. Les enseignants rencontrés possèdent, en moyenne, une vingtaine d'années d'expérience. Aussi, ils ont tous suivi une formation sur l'évaluation des apprentissages, mais seulement un enseignant a participé à une formation sur l'évaluation des attitudes spécifiquement. Cette section est divisée selon les quatre étapes de la démarche d'évaluation.

En ce qui a trait à la planification, lors des entretiens individuels, les enseignants précisent que les attitudes s'acquièrent avec le temps. Il faut donc les évaluer de manière continue. Aussi, les enseignants mentionnent qu'elles ne peuvent être évaluées de manière certificative dès l'entrée dans le programme ni au début d'un cours. Les attitudes progressent à mesure que les étudiants avancent dans la formation à travers les cours et les stages. Un enseignant explique qu'on passe du « gris pâle » au « un petit peu plus foncé ». Cependant, les enseignants précisent que si un étudiant ne possède pas les attitudes requises, ça ne fonctionne pas. Ils sont tous unanimes à ce sujet. Il s'agit d'une composante incontournable de la formation pour devenir éducateur qui ne peut être mise de côté.

C'est essentiel au travail d'une éducatrice que d'avoir des attitudes de base et des attitudes personnelles et professionnelles qui vont permettre de faire un bon travail auprès des enfants. Donc, c'est essentiel à la diplomation finalement. Si une étudiante n'a pas les attitudes, on ne sanctionnera pas une formation.

Les enseignants se concertent en département pour le choix des attitudes. Ils sélectionnent celles qui sont pertinentes aux stages, mais aussi essentielles à la profession. Leurs attentes sont plus grandes lorsque le cours est rattaché à un stage puisqu'à ce moment, ils sont dans l'action concrète. Par ailleurs, les enseignants tiennent compte du profil de sortie et des compétences du cours. Un enseignant mentionne utiliser des codes d'éthique comme références afin d'évaluer des dilemmes éthiques. De plus, le programme éducatif des services de garde est un autre document auquel les enseignants peuvent se référer dans la planification des cours. Quant à la planification du cours, ceux-ci prennent en compte leur expérience et l'évaluation du programme qui permet de soulever les aspects à améliorer. Ils peuvent ainsi ajuster leur plan de cours. Aussi, ils précisent se concerter quand ils sont plusieurs à donner le même cours. Durant les entretiens, plusieurs attitudes ont été nommées. Les quatre enseignants questionnés ont fait allusion aux attitudes d'écoute, d'éthique, de respect et d'ouverture, alors que trois ont parlé de l'attitude d'inclusion. Les attitudes évoquées par deux enseignants sont le partage, la chaleur, le dynamisme, la communication et l'égalité. Enfin, un seul enseignant a cité les attitudes suivantes : l'autonomie, la débrouillardise, la disponibilité, l'initiative, la maîtrise de soi, l'ouverture, le partage, la ponctualité, la rigueur, le sens critique, le soutien et le travail d'équipe.

Ça va toujours être les attitudes qu'on rejoint par rapport aux stages. C'est toujours ça. Tous nos cours, on va les faire dans ce but. C'est une

technique pratique, tout ce qu'on fait n'est pas juste dans l'abstrait, on va toujours dans l'action et ce qu'on veut déterminer par rapport à une bonne éducatrice ou un bon éducateur.

Ensuite, le chercheur questionne les enseignants sur la prise d'information. D'entrée de jeu, mentionnons que les enseignants utilisent plutôt l'expression d'évaluation « sommative » que « certificative ». C'est compréhensible, car la PIEA et la politique de stages emploient le terme évaluation « sommative ». Ils mentionnent que les attitudes sont davantage évaluées par l'épreuve finale que par les autres évaluations sommatives. Par exemple, un enseignant indique qu'il « ne pense pas que l'étudiant est prêt » à être évalué, car « c'est purement théorique, ce n'est pas dans la pratique encore ». Ceci s'explique par le caractère développemental des attitudes. Toutefois, les enseignants soulignent que l'évaluation des attitudes peut également être réalisée en formatif tout au long des cours. Aussi, un enseignant explique que l'évaluation des attitudes se fait à travers l'évaluation de la compétence et non isolément. Les enseignants ont évoqué l'évaluation des attitudes à travers les épreuves finales de cours suivantes : trois stages, trois examens, trois tâches demandant une production, un projet en équipe et une étude de cas. Un examen et l'étude de cas évaluent l'attitude d'éthique de l'étudiant par un dilemme. Une production fait appel à l'attitude de travail d'équipe des étudiants. Le projet en équipe demande des attitudes telles que l'écoute, la disponibilité, la maîtrise de soi, le partage, etc. Les enseignants ont très peu élaboré au sujet des autres évaluations sommatives tenant compte des attitudes. Un d'entre eux a nommé comme autres évaluations certificatives la présentation orale, l'animation d'une activité et un travail, alors qu'un autre enseignant met en place une activité comme modalité. Ils ont aussi discuté de l'évaluation formative des attitudes qui se fait par quiz, mises en situation, discussions, retours sur des observations et exercices.

Tout au long du cours. Formatif oui, exactement. Mais je n'ai pas, à part dans mon évaluation finale, c'est vraiment plus purement formatif où moi je rappelle les attitudes, mais il n'y a pas une évaluation, c'est pas quelque chose où je vais te dire que je vais t'évaluer seulement à la fin de l'année au niveau de tes attitudes en classe. Non.

De plus, les évaluations sont élaborées par les enseignants, soit seuls ou entre collègues. Lors des entrevues, les enseignants mentionnent que les guides d'appréciation des stages répondent à la politique de stages du collège analysée précédemment et ont été élaborés en comité tout en consultant le département dans son ensemble.

Au niveau du jugement, les enseignants précisent que les outils d'évaluation utilisés contiennent soit des comportements observables, des critères d'évaluation ou des critères de performance. Ils élaborent les outils par eux-mêmes ou avec des collègues. De plus, les étudiants sont toujours informés des critères d'évaluation, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Les enseignants affirment aussi utiliser le corrigé et la grille de correction. Ces derniers peuvent être de nature qualitative, descriptive et/ou numérique. Deux enseignants déclarent tenir compte des attitudes dans les critères d'évaluation. Un autre enseignant accorde des points aux attitudes dans ses évaluations. Ainsi, une valeur est accordée aux attitudes dans certaines évaluations. Cependant, les enseignants n'ont pas réussi à fournir des informations concernant la pondération pouvant leur être accordée. Un des enseignants mentionne le double seuil, c'est-à-dire qu'une composante de la compétence possède une telle importance qu'elle peut mener à l'échec si elle n'est pas assez développée. Rappelons que dans les guides d'appréciation des stages, les attitudes de base doivent être présentes en tout temps, alors que les attitudes personnelles et professionnelles peuvent être à

développer. Ces dernières progressent d'un stage à l'autre. À la fin des stages, il y a sanction.

Je le vois plus en termes d'exigences qui sont en lien avec la profession comme des exigences d'embauche, de sélection du personnel et d'évaluation du personnel. Et comme je leur dis, un non-respect des attitudes de base qui sont en lien avec la profession, ça pourrait même jusqu'à amener la personne, l'éducatrice, à avoir des mesures disciplinaires et ça peut même aller jusqu'au congédiement. Alors, je me dis que c'est important quand même, on ne peut pas mettre ça de côté.

Enfin, à l'étape de la décision, les enseignants affirment qu'un échec est possible lorsque l'étudiant ne manifeste pas les attitudes attendues, surtout en stages et lors du cours porteur de l'épreuve synthèse de programme. À ce moment, les enseignants ont la responsabilité de s'assurer que les étudiants sont prêts à recevoir leur diplôme qui leur permettra d'exercer leur profession. Ceux-ci doivent répondre au profil de sortie du programme. Pour conclure, un extrait des verbatims exprime bien l'importance accordée par les enseignants aux attitudes des étudiants dans leur décision afin de former des éducateurs compétents et qualifiés, mais également pour tout ce qui touche à la protection et les bénéfices apportés aux enfants :

Quand on parle de la qualité des services de garde, tout le personnel éducateur, c'est un indicateur de qualité important. Alors, quand on a des éducateurs qui sont formés, qui respectent l'éthique professionnelle et qui font preuve de professionnalisme, je crois que ça hausse de beaucoup la qualité du service de garde et, en bout de ligne, ce sont les enfants qui en bénéficient. Ce sont eux les premiers bénéficiaires des retombées de ces attitudes-là.

Bref, il ressort de ces entretiens que les enseignants accordent de l'importance à l'évaluation des attitudes, car elles sont prises en compte à toutes les étapes de la démarche d'évaluation. Elles font donc partie des dispositifs d'évaluation certificative. Ce chapitre a exposé les résultats obtenus suite à la collecte de données issues des documents écrits (devis ministériel, PIEA, politique de stages, descriptifs de cours, plans de cours, guides d'appréciation et ÉFC) et des entretiens individuels dans le cadre de cette étude de cas portant sur le programme Techniques d'éducation à l'enfance offert dans un collège. Ces résultats doivent maintenant être interprétés afin de répondre à l'objectif général de la recherche qui vise à comprendre les dispositifs d'évaluation certificative tenant en compte les attitudes mis en place par des enseignants.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude de cas et présentés dans le chapitre précédent permettent de répondre à l'objectif général qui est de comprendre les dispositifs d'évaluation certificative prenant en compte des attitudes mis en œuvre par des enseignants en Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège.

Pour la discussion, la démarche d'évaluation est utilisée telle que présentée dans le cadre de référence : planification, prise d'information, jugement et décision. Ainsi, les éléments des dispositifs d'évaluation certificative des attitudes sont mis en exergue en fonction de la démarche.

5.1 Étape 1 – Planification

Les résultats obtenus démontrent que la planification est une étape importante autant pour le collège que pour les enseignants (Aubin, 2015; Bélair, 2014; Durand et Chouinard, 2012; Leroux et Bélair, 2015). En effet, les descriptifs de cours (pour les cours et les stages) dictent aux enseignants des éléments importants à intégrer aux plans de cours. Ces éléments viennent teinter les dispositifs d'évaluation certificative. D'abord, la description de l'ÉFC indique les attitudes à évaluer. Selon les auteurs, les

enseignants doivent décrire la fonction (Aubin, 2015), la tâche et l'outil de jugement (Aubin, 2015; Bélair, 2014; Lasnier, 2014; Leroux et Bélair, 2015) et la pondération (Leroux et Bélair, 2015) pour chaque évaluation. En examinant les ÉFC dans les vingt-cinq plans de cours, seulement neuf possèdent des critères d'évaluation portant sur des attitudes malgré la présence d'attitudes dans dix-neuf des vingt-deux compétences du devis ministériel de ce programme technique. Dans les descriptifs, il y en a vingt des vingt-cinq qui présentent des attitudes dans la description de l'ÉFC. À ce sujet, on remarque que ce ne sont pas tous les plans de cours qui présentent une description de l'ÉFC ou même identifient les évaluations se rapportant à celle-ci. Ainsi, de l'information se perd entre les descriptifs et les plans de cours. D'autant plus que les attitudes identifiées dans les ÉFC des descriptifs sont beaucoup plus nombreuses que celles des plans de cours. Aussi, les ÉFC des descriptifs et des plans de cours ne contiennent pas toutes les attitudes à tenir compte selon les compétences du devis ministériel associées aux cours. Dans tous les plans de cours analysés, on retrouve l'identification des autres modalités d'évaluations certificatives, mais parce qu'elles ne sont pas décrites (tâche et outil), on ne peut savoir si des attitudes sont évaluées. Ces informations devraient être présentes dans un souci de transparence (Leroux et Bélair, 2015). Par ailleurs, n'ayant pas eu accès à ces autres modalités, les enseignants ont été questionnés afin de connaître si dans cette partie du dispositif, les attitudes sont également prises en compte. Ainsi, en élargissant aux autres évaluations certificatives que les ÉFC, on remarque que des attitudes sont présentes dans seulement seize des vingt-cinq cours. Pourtant, ceux-ci visent ou sollicitent tous, à quelques exceptions près, des compétences possédant des attitudes dans les critères de performance. Également, des évaluations certificatives, dont les ÉFC tiennent compte d'attitudes faisant partie de d'autres compétences que celles visées ou sollicitées et même de compétences ne faisant pas partie du devis. Ceci affecte la validité de la planification quant à ce qui est visé par le cours (descriptifs de cours) et ce qui est évalué (Aubin, 2015; Bélair, 2014; Leroux et Bélair, 2015). Finalement, les enseignants ne semblent pas avoir le souci de vérifier si les attitudes associées à leur

compétence ont déjà été évaluées dans un autre cours, donc si des attentes sont précises quant à leur développement (dans un souci de progression). En entretien, ils mentionnent se concerter s'ils donnent le même cours, mais ils ne mentionnent pas développer les attitudes d'un cours à l'autre, sauf si le cours est rattaché à un stage. Or, un outil comme le portfolio électronique permettrait aux enseignants de suivre la progression des apprentissages, dont les attitudes.

À l'instar des cours, les stages possèdent une seule description de l'ÉFC présente dans les descriptifs et les plans de cours. Chacun des stages tient compte de plusieurs compétences. Cette évaluation est divisée en plusieurs sections dans lesquelles les attitudes sont largement présentes. Effectivement, une section du guide d'appréciation est réservée exclusivement à leur évaluation en plus d'être présentes dans d'autres sections des guides. Il est clair par ces éléments que l'évaluation des attitudes est importante en contexte de stages (Beauchamp, 2013; Gosselin, 2010). De plus, la section portant sur les attitudes est divisée en attitudes de base, celles reconnues par le département comme étant essentielles, qui mènent à un échec si elles ne sont pas démontrées et des attitudes personnelles et professionnelles qui doivent être développées. Dans le cas de ces dernières, l'étudiant doit avoir une note supérieure à 60%, sinon il est en échec. Alors, en plus d'être importantes, elles sont essentielles en stage. Dans son étude, Beauchamp (2013) obtient comme résultat que les participants sont tous d'accord pour dire que les attitudes influencent la réussite du stage. Ici, l'étudiant doit posséder les attitudes de base ou développer les attitudes personnelles et professionnelles, sans quoi il obtient un échec pour son stage. De plus, des attitudes sont présentes dans d'autres sections et peuvent ainsi mener, encore une fois, à un échec. Ainsi, la planification des stages est fiable par l'évaluation à la fin des apprentissages de l'étudiant en milieu de stage (Bélair, 2014) et valide par la présentation exacte dans le plan de cours du déroulement des stages et de leur évaluation (Aubin, 2015, Bélair, 2014; Leroux et Bélair, 2015).

Ensuite, on remarque que les descriptifs de cours et les plans de cours intègrent certaines règles d'évaluation de la PIEA telles que l'utilisation d'une ÉFC, le caractère multidimensionnel de la compétence et le double seuil en lien avec les attitudes (Howe, 2006; Leroux, 2009). En effet, l'ÉFC a lieu à la toute fin du stage pour effectuer le bilan (Bélair, 2014) et tient compte des attitudes (Leroux et Bélair, 2015). De plus, plusieurs aspects de la politique de stage sont intégrés dans les guides d'appréciation, dont l'importance des attitudes dans un programme technique et l'évaluation par un superviseur et un accompagnateur. Selon les enseignants en entretien, les guides d'appréciation suivent la politique de stages et ont été élaborés par un comité au sein du département qui les a approuvés. La fidélité de la planification est renforcée en tenant compte de ces politiques (Leroux et Bélair, 2015).

Enfin, en entretien, les enseignants précisent qu'au moment de planifier l'évaluation certificative, il faut aussi prévoir de l'évaluation formative en amont. Dans la planification de ses évaluations certificatives, l'enseignant est tenu de respecter le devis ministériel du programme, la PIEA du collège et le descriptif de son cours. Cependant, lors des entretiens, ces documents n'ont pas été mentionnés, alors que l'expérience de travail et l'évaluation du programme ont été nommées comme permettant d'aider à la planification des évaluations. Les quatre enseignants ont aussi évoqué que la sélection des attitudes se fait en lien avec les compétences du cours. D'ailleurs, ils précisent aussi faire la sélection en département, en lien avec les stages et en lien avec les attitudes jugées essentielles à la profession. Par exemple, des attitudes nommées en entretien qui ne font pas partie du devis ministériel sont l'introspection, la ponctualité, la rigueur et le soutien. Aussi, les attitudes sont moins évaluées dans les évaluations certificatives autres que l'ÉFC du fait qu'elles s'acquièrent avec le temps (Lasnier, 2014). Ceci est aussi en accord avec la fiabilité de la planification en lien avec le développement des compétences (Bélair, 2014).

Toutefois, les enseignants mentionnent en tenir compte dans des évaluations formatives puisqu'elles sont essentielles. De plus, ils évoquent des difficultés à les évaluer dès l'entrée dans le programme et au début des cours à cause de leur caractère développemental (Lasnier, 2014).

Cette analyse révèle que lors de la planification, les attitudes font partie des dispositifs d'évaluation certificative des enseignants du programme Techniques d'éducation à l'enfance de ce collège. On comprend que l'évaluation des attitudes est planifiée de manière certificative dans plusieurs plans de cours, mais les enseignants ne semblent pas toujours se baser sur le devis ministériel et les descriptifs de cours. Maintenant, qu'en est-il de la prise d'information?

5.2 Étape 2 – Prise d'information

En lien avec l'étape de la prise d'information, les résultats indiquent que les attitudes sont intégrées dans certaines ÉFC autant pour les stages que pour les cours. En effet, on remarque d'abord que les stages semblent être un lieu par excellence où évaluer les attitudes. Ceci est confirmé par les enseignants en entretien, mais aussi par les guides d'appréciation. À ce sujet, les études indiquent que le stage est très important pour évaluer les attitudes (Beauchamp, 2013; Gosselin, 2010). Le stage demande une performance de la part de l'étudiant. Aussi, ce contexte d'évaluation correspond aux caractéristiques d'une tâche complexe. En effet, un stage est un contexte authentique (Bélair, 2014; Durand et Chouinard, 2012; Lasnier, 2014; Leroux, 2009; Scallon, 2004, 2015; Tardif, 2006; Wiggins, 1990), contextualisé (Leroux, 2009; Scallon, 2004), finalisé (Leroux, 2009) représentant un défi (Beckers, 2002; Laurier, Tousignant et Morissette, 2005) et qui sollicite la mobilisation et la combinaison de ressources (Lasnier, 2014; Leroux, Hébert et Paquin, 2015; Tardif, 2006), dont les

attitudes (Tardif, 2006; Scallon, 2004). Ce dernier élément correspond à la caractéristique d'intégration de l'évaluation en APC (Lasnier, 2014). En somme, le contexte des stages assure la rigueur, la validité et la fiabilité de la prise d'information dans la démarche d'évaluation (Bélair, 2014; Leroux et Bélair, 2015). Les enseignants soulignent que les attitudes sont aussi importantes dans les cours suivis parallèlement aux stages.

Ensuite, des évaluations certificatives repérées dans les plans de cours tiennent compte des attitudes. À ce sujet, un enseignant explique en entrevue que l'évaluation des attitudes se fait à même l'évaluation des compétences et non séparément. Aussi, précisons que les enseignants utilisent l'expression « évaluation sommative » et que le terme « évaluation formelle » est présent dans un plan de cours. Les modalités mises en place par les enseignants sont variées : travaux, tâches complexes, autoévaluation, présentations orales, mise en situation et examen. Toutefois, ce ne sont pas toutes ces évaluations qui peuvent être considérées comme des tâches complexes puisqu'elles ne répondent pas à ces caractéristiques. Même si les évaluations demandent la mobilisation et la combinaison des attitudes, une ressource de la compétence, ce n'est pas toujours authentique (Bélair, 2014; Durand et Chouinard, 2012; Lasnier, 2014; Leroux, 2009; Scallon, 2004, 2015; Tardif, 2006). L'authenticité, en plus d'être une caractéristique de la tâche, est une caractéristique de l'évaluation dans une APC (Scallon, 2004). Aussi, certaines modalités ne représentent pas un défi, ni ne sollicitent des processus supérieurs (Beckers, 2002). Du moins, ces évaluations ne sont pas des examens (Scallon, 2004) et demandent une réponse élaborée (Beckers, 2002; Lussier et Allaire, 2004; Scallon, 2004). Les enseignants interviewés précisent que ces évaluations sont élaborées de manière individuelle ou avec des collègues.

En ce qui a trait aux ÉFC consultées et élaborées par les enseignants, il s'agit d'un examen, un travail ou une étude de cas. Cependant, les examens et les travaux ne permettent pas nécessairement d'évaluer les attitudes (Bélair, 2014; Lasnier, 2014; Scallon, 2004). Il est important de mettre en place des tâches qui sont authentiques (Bélair, 2014; Gerard, 2011; Leroux, 2009; Lasnier, 2014; Scallon, 2004, 2015; Tardif, 2006). Parmi les ÉFC consultées, trois demandent à l'étudiant de faire appel à ses attitudes. Toutefois, une seule peut être réellement considérée comme une tâche complexe, car celle-ci possède certaines caractéristiques. D'abord, la tâche est contextualisée et finalisée (Leroux, 2009). De plus, elle demande une réponse élaborée et inédite (Beckers, 2002; Lussier et Allaire, 2004) en sollicitant des processus cognitifs supérieurs comme l'analyse, l'évaluation et la synthèse (Beckers, 2002). Aussi, cette tâche complexe permet la mobilisation et la combinaison des ressources (Lasnier, 2014; Leroux, Hébert et Paquin, 2015; Tardif, 2006). Cependant, son contexte ne peut être considéré comme étant authentique (Bélair, 2014; Durand et Chouinard, 2012; Lasnier, 2014; Leroux, 2009; Scallon, 2004, 2015; Tardif, 2006; Wiggins, 1990).

Enfin, les enseignants utilisent plusieurs stratégies lors de l'évaluation formative : jeux de rôle, mises en situation, etc. Malgré que ces évaluations ne « comptent » pas, elles permettent tout de même aux étudiants de développer leurs attitudes et aux enseignants d'amasser des traces les concernant (Leroux et Bélair, 2015), surtout si elles sont évaluées lors de l'ÉFC.

En somme, les attitudes ont une grande importance lors des stages. Lors de la planification, elles semblent prises en compte si on se fie aux plans de cours, mais en consultant des épreuves finales de cours, elles ne sont pas toujours présentes et certaines modalités ne correspondent pas aux caractéristiques d'une tâche complexe. Ceci est aussi vrai avec les informations données par les plans de cours pour les

autres évaluations certificatives. La question posée suite à ces constats : comment les enseignants posent-ils leur jugement sur le développement des compétences des étudiants?

5.3 Étape 3 – Jugement

En lien avec l'étape du jugement, on remarque que dans le cadre des stages, les guides d'appréciation servent d'outil de jugement. Ceux-ci ont été élaborés en comité formé d'enseignants du département et approuvés par le département. Les différentes sections comportent une grille d'évaluation à échelle descriptive globale (Scallon, 2004) telle que présentée au tableau 4.4, sauf pour les attitudes de base de la section portant sur les attitudes et la section engagements personnels et professionnels. Ces derniers sont évalués de manière dichotomique : réussite ou échec pour les attitudes de base et oui ou non pour les engagements personnels et professionnels. Ces informations sont cohérentes avec celles des descriptifs et plans de cours, mais aussi avec le contexte du stage et rendent l'outil valide (Bélair, 2014). Également, comme l'acquisition des attitudes prend du temps (Lasnier, 2014; Leroux et Bélair, 2015), l'évaluation en stages a lieu à la fin, elle permet à l'étudiant de développer et démontrer qu'il possède les attitudes requises. On peut supposer que le jugement est fiable. Tout au long du stage, le superviseur (un enseignant) recueille des traces (Leroux et Bélair, 2015). Toutefois, une évaluation formative préalable s'impose (Leroux, 2014) telle que corroborée avec les enseignants en entretien. Une évaluation en fin d'étape correspond exactement à la fonction de certification telle que définie par Leroux (2009). De plus, l'étudiant reçoit le guide d'appréciation au début du stage et peut le consulter à tout moment dans un souci de transparence (Leroux et Bélair, 2015). Par ailleurs, l'enseignant est le seul responsable de l'attribution de la note selon la PIEA. La politique de stages indique la même chose, mais précise que les

accompagnateurs en stages participent à l'évaluation. Dans un tel contexte, l'accompagnateur est toujours présent auprès de l'étudiant, donc il est bien placé pour évaluer l'étudiant. Le superviseur (un enseignant) a ainsi la possibilité de tenir compte de cette évaluation de l'accompagnateur, entre autres, parce qu'il ne peut pas être témoin de toutes les compétences de l'étudiant en quelques observations dispersées à travers la session.

Maintenant, dans les cours (en salle de classe), le jugement doit aussi être porté à l'aide d'un outil de jugement (Bélair, 2014; Leroux et Mastracci, 2015; Scallon, 2004). Certains plans de cours présentent des critères de correction ou d'évaluation. Dans d'autres cas, les plans de cours réfèrent à une feuille-guide qui doit être remise à l'étudiant et qui comprend les critères d'évaluation. Cependant, il n'y a pas plus de détails. L'étudiant doit être au courant des critères dans un souci de transparence (Leroux et Bélair, 2015). De plus, un seul plan de cours présente une grille d'évaluation (Leroux et Mastracci, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006). On remarque ici une insuffisance d'outils d'évaluation probablement causée par des difficultés lors de l'élaboration d'instruments de mesure fiable (Pratte, Ross et Petitclerc, 2014). Toutefois, les enseignants interviewés mentionnent qu'ils construisent leur grille en lien avec leur tâche. En ce sens, la CEEC (1995) rapporte que les critères de performance liés à certaines compétences ne sont pas très clairs. Ceci est corroboré par des auteurs (Dorais, 2009; Grisé et Trottier, 1997a; Ross, 2009). Dans le cadre de cette recherche, les enseignants n'en ont pas fait mention. Aussi, les enseignants disent utiliser des comportements observables, des critères d'évaluation et de performance dans leur grille (Scallon, 2004). Les outils d'évaluation reçus pour trois ÉFC consultées, dans leur cas, présentent des comportements observables, des critères d'évaluation et des critères de performance. D'ailleurs, Gosselin (2010), dans son mémoire, fait le lien entre des attitudes et des comportements. Parmi les ÉFC consultées, une inclut plusieurs grilles lors de l'épreuve finale de cours pour évaluer,

entre autres, les attitudes. Également, cette évaluation comprend l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en plus de l'évaluation par l'enseignant (Scallon, 2015). Rappelons que l'enseignant est l'unique responsable de la note finale selon la PIEA.

Bref, le jugement de l'enseignant sur les attitudes de l'étudiant est porté à l'aide d'outils de jugement selon les enseignants interviewés. Toutefois, les résultats ne permettent pas de savoir s'il existe une difficulté à élaborer ces outils, sachant qu'un seul plan de cours présente une grille d'évaluation et que seulement trois des sept ÉFC consultées en possèdent au moins une. Soulignons que les étudiants doivent savoir sur quoi ils sont évalués. Suite à cette étape, les enseignants prennent une décision importante : réussite ou échec.

5.4 Étape 4 – Décision

La décision est la quatrième et dernière étape de la démarche d'évaluation. Les résultats présentés évoquent qu'en stage, le superviseur de stage prend la décision finale quant à la réussite du stage (Bélair, 2014), mais peut s'appuyer sur les observations de l'accompagnateur qui est plus présent auprès de l'étudiant (Ménard et Gosselin, 2015). De plus, selon les descriptifs de cours, les plans de cours et les guides d'appréciation, les attitudes de base doivent être démontrées, sinon c'est l'échec tel que corroboré par les enseignants. Comme le superviseur ne peut pas tout observer, alors le point de vue de l'accompagnateur est pertinent. Quant aux attitudes personnelles et professionnelles, celles-ci doivent être développées et avoir un résultat supérieur à 60%, la note de passage indiqué dans la PIEA, sans quoi, c'est aussi l'échec du stage. D'ailleurs, au moment où le superviseur de stage va faire son observation de l'étudiant, ce dernier ne démontrera peut-être pas toutes les attitudes. Ainsi, l'accompagnateur doit être consulté à cet effet. L'échec des stages à cause des

attitudes fait référence au double seuil indiqué dans la PIEA. Beauchamp (2013) obtient le même résultat puisque les enseignants dans son étude étaient tous d'accord pour affirmer que les attitudes ont un impact sur la réussite des stages. Il est donc important de porter un jugement valide et fiable (Ménard et Gosselin, 2015). Également, la décision est transparente puisque les étudiants sont au courant des critères depuis la réception du plan de cours et ils sont aussi présents dans les guides d'appréciation.

Dans le cadre des cours, selon les enseignants interviewés, les attitudes ne peuvent pas mener à un échec du cours, sauf dans le cadre de l'ÉSP. Beauchamp (2013) a plutôt obtenu comme résultat que les deux tiers des participants disent que les attitudes peuvent influencer la réussite des cours. Cependant, elle n'a pas plus approfondi la question. On se demande alors si les attitudes sont prises en compte dans les évaluations, mais aussi si la pondération des attitudes est assez importante (Leroux et Bélair, 2015). Une seule évaluation leur attribue une pondération assez substantielle pour mener à un échec. D'ailleurs, on remarque que la note finale menant à la décision est encore une addition de points, contrairement à ce que demande l'APC et l'évaluation certificative (Lasnier, 2014; Leroux, 2009; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Ce total des points est comparé à la note de passage de 60% tel que défini par la PIEA du collège qui réfère au RREC. Selon Bélair (2014), le seuil de réussite est plus élevé que la note de passage fixée à 60%. En effet, pour être en cohérence avec l'APC, des modifications devraient être apportées au RREC en ce qui concerne cette note de passage. Enfin, les quatre enseignants mentionnent en entretien de prendre en compte des attitudes dans les décisions afin de s'assurer que les étudiants sont assez compétents et qualifiés pour recevoir leur diplôme. Ils situent l'étudiant par rapport au profil de sortie.

Pour terminer, ce chapitre a présenté la discussion des résultats à travers la démarche d'évaluation des dispositifs d'évaluation certificative : la planification, la prise d'information, le jugement et la décision. Les résultats permettent de répondre aux objectifs. Les enseignants rencontrés prévoient tenir compte des attitudes dans les dispositifs d'évaluation certificative. Par la suite, la prise d'information se fait à l'aide de différentes modalités. Le jugement porté sur la modalité se fait à l'aide d'un outil dont certains critères d'évaluation portent sur les attitudes. Finalement, la décision de l'enseignant tient compte du fait qu'il doit être assuré que l'étudiant est réellement compétent, c'est-à-dire possède les attitudes demandées par la profession.

CONCLUSION

L'approche par compétences est implantée au collégial depuis plus de vingt ans déjà. Le gouvernement du Québec a élaboré les devis ministériels par compétence et créé la CEEC. Cet organisme a mis en place notamment un cadre de référence de la PIEA et lancé deux grandes opérations concernant les pratiques d'évaluation des apprentissages. Cependant, les deux opérations concluent que du progrès est toujours possible en matière d'évaluation au collégial. De plus, les enseignants font face à des défis et des enjeux lorsque vient le temps de mettre en place l'évaluation en APC. Or, l'évaluation des attitudes n'en fait pas exception. Par contre, on en sait très peu sur les dispositifs d'évaluation certificative mis en œuvre par les enseignants et, encore moins, sur la place des attitudes dans ces dispositifs. La question posée dans cette recherche était : Au collégial, quels dispositifs d'évaluation certificative sont utilisés par les enseignants afin de prendre en compte les attitudes prescrites par les devis ministériels?

Un cadre de référence a été élaboré autour de l'évaluation des attitudes. Tout d'abord, il est question de l'évaluation en APC avec la définition de la compétence et les caractéristiques de l'évaluation avant de poursuivre avec les fonctions de l'évaluation et terminer avec les dispositifs d'évaluation certificative à travers une démarche d'évaluation en quatre étapes. Ensuite, le cadre met de l'avant le concept d'attitude et deux autres concepts liés et utilisés dans d'autres recherches : habileté professionnelle socioaffective et savoir-être. Enfin, une présentation et une synthèse de quatre

recherches portant sur l'évaluation des attitudes permettent de faire un tour d'horizon rapide des recherches sur ce sujet. Ces éléments nous amènent à formuler l'objectif de cette étude qui était de comprendre les dispositifs d'évaluation certificative prenant en compte des attitudes mis en œuvre par des enseignants de Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège. Plus spécifiquement, l'étude visait à identifier les attitudes à évaluer selon le programme Techniques d'éducation à l'enfance, décrire les éléments en lien avec les dispositifs d'évaluation certificative des attitudes repérés dans les documents institutionnels d'un collège (PIEA, politique de stages, plans de cours et descriptifs de cours), décrire les modalités d'évaluation certificative mises en place par des enseignants du programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège dont l'épreuve finale de cours, identifier les attitudes évaluées par les évaluations certificatives d'enseignants pour le programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège et décrire les dispositifs d'évaluation certificative pour le programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège.

Pour réaliser cette étude, la méthodologie employée est une approche qualitative à travers un devis d'étude de cas (Karsenti et Demers, 2011; Noiseux, 2010; Roy, 2016). Le cas sélectionné est le programme Techniques d'éducation à l'enfance dans un collège. En ce qui a trait aux méthodes de collecte des données, celles-ci sont les documents écrits et l'entretien individuel semi-dirigé. Les documents écrits consultés sont le devis ministériel du programme, la PIEA du collège, la politique de stages du collège, les plans et descriptifs de cours de la formation spécifique, les guides d'appréciation de stages et des épreuves finales de cours. Quatre entretiens ont été réalisés afin de comprendre les dispositifs d'évaluation certificative du point de vue des enseignants. Ainsi, l'analyse de contenu a permis d'obtenir les données nécessaires pour répondre à la question et aux objectifs de recherche. Le chapitre fait aussi état des critères de scientificité pris en compte et des considérations éthiques.

La présentation des résultats a débuté avec le devis ministériel, la PIEA et la politique de stages. Par la suite, les résultats concernant les stages ont été présentés à travers les descriptifs de cours, les plans de cours et les guides d'appréciation des stages. Les cours ont suivi avec le même ordre de présentation, soit les descriptifs de cours, les plans de cours et les épreuves finales de cours. Les résultats des données recueillies par entretien concluent ce chapitre.

La discussion des résultats se fait à travers la démarche d'évaluation en quatre étapes : planification, prise d'information, jugement et décision. Les résultats permettent de répondre à la question et aux objectifs de recherche. Le programme Techniques d'éducation à l'enfance a été sélectionné pour réaliser le projet de recherche puisque les attitudes sont largement présentes dans le devis ministériel (dix-neuf compétences sur vingt-deux). Les enseignants prévoient une planification de l'évaluation des attitudes, celle-ci étant incluse dans les plans de cours et dans le discours des enseignants interviewés. Les documents prescriptifs (PIEA et politique de stages) obligent à considérer les attitudes dans l'évaluation, mais les résultats démontrent que ce ne sont pas tous les dispositifs d'évaluation certificative qui en tiennent compte. De plus, les dispositifs n'incluent pas toujours des tâches complexes. Par contre, le stage est le contexte par excellence pour les évaluer. D'ailleurs, l'étudiant est en échec s'il ne possède pas les attitudes requises dans ce contexte, car elles ont une importance tout aussi grande que les compétences. Dans les cours, les attitudes sont moins présentes et ne peuvent pas nécessairement mettre l'étudiant en situation d'échec. Alors, la décision, réussite ou échec, tient compte, entre autres, du profil de sortie afin de s'assurer que l'étudiant est prêt pour le marché du travail. Toutefois, le résultat de l'étudiant est comparé à la note de passage fixée par le RREC qui est prescriptif, soit 60%.

Forces

La principale force de cette recherche réside dans le fait qu'il s'agit d'une première méthodologie entièrement qualitative afin d'en connaître davantage sur les pratiques évaluatives des attitudes. En effet, les autres recherches portant sur le sujet utilisent très souvent le questionnaire auprès des enseignants. Une seule étude possède un devis mixte. La recherche souhaitait ainsi augmenter les connaissances dans le domaine puisque peu d'études ont eu lieu à ce jour sur l'évaluation certificative des attitudes et les pratiques des enseignants afin de les évaluer. Aussi, cette recherche est la première à s'intéresser aux dispositifs d'évaluation certificative prenant en compte des attitudes.

Limites

Cette étude possède des limites. D'abord, l'étude s'est déroulée dans un seul collège. Lors de l'approche du département en Techniques d'éducation à l'enfance de ce collège, tous les enseignants (18) ont démontré un grand intérêt. Nous avons donc fait le choix de le réaliser dans un seul collège. Malheureusement, la recherche s'est déroulée dans un contexte de moyen de pression. D'autant plus qu'au moment où les entretiens ont débuté, le temps manquait pour entreprendre à nouveau les démarches pour poursuivre l'étude dans un autre collège. En effet, la recherche comprend peu de participants. Toutefois, la recherche était ouverte à tous les enseignants désirant participer, sans aucun critère de sélection. Le moment où s'est déroulée l'étude n'était pas idéal et plusieurs éléments ont eu un impact sur le recrutement des participants. Aussi, puisque peu d'enseignants ont participé, cela a un impact sur la quantité d'ÉFC consultée. En lien avec cette limite, la recherche ne s'est attardée qu'aux ÉFC plutôt qu'à toutes les évaluations certificatives. En somme, cette recherche ne se veut pas généralisable à d'autres programmes, ni même à ce programme dans un autre collège.

Avenues de la recherche

Cette recherche n'a pas la prétention de donner des réponses à toutes les questions puisque plusieurs restent en suspens. Cependant, les résultats nous amènent à considérer certains éléments à prendre en compte pour des recherches futures. Premièrement, la taxonomie de Krathwohl, Bloom et Masia (1964) demande à être explorée afin de soutenir les enseignants dans la création de grilles d'évaluation descriptive tenant compte des attitudes (Delisle et Côté, 2016). Cette taxonomie est encore d'actualité et peut aider les enseignants qui ont de la difficulté avec la construction de grilles pour leurs évaluations comprenant des attitudes.

Deuxièmement, le portfolio est un outil qui s'adapte aux différentes réalités, donc aux différents programmes. Celui-ci permet plusieurs observations, donc il est possible de faire un suivi des attitudes des étudiants, et ce, tout au long de leur cheminement. Ceci peut parer l'impact de la désirabilité sociale (Scallon, 2004) sur les résultats sachant que l'étudiant doit être évalué à différents moments et, qu'à chaque fois, il doit démontrer qu'il possède les attitudes requises. Cet outil pourrait viser l'objectif d'évaluer les attitudes au cours de leur développement à travers les différentes compétences et différents cours qui y sont rattachés.

Troisièmement, une recherche-action (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016) avec des enseignants et des conseillers pédagogiques pourrait mener à innover dans le domaine des dispositifs d'évaluation prenant en compte les attitudes. Il s'agit d'une occasion de collaboration en intégrant les enseignants de la formation générale dans une perspective d'approche programme.

Quatrièmement, il serait intéressant de poursuivre la recherche portant sur les dispositifs d'évaluation certificative prenant en compte des attitudes en explorant leurs caractéristiques. Il pourrait s'agir d'un devis de recherche mixte avec un

questionnaire en ligne envoyé aux enseignants qui doivent évaluer des attitudes et un groupe de discussion afin de pousser la réflexion à travers plusieurs rencontres.

ANNEXE A

APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQÀM | Faculté des sciences

DE CERTIFICAT : 2015-0189A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Étude des dispositifs d'évaluation des attitudes dans le programme Techniques d'éducation à l'enfance.

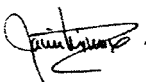
Responsable du projet : Martin Roy
Programme: Maîtrise en éducation, éducation et pédagogie

Superviseur : Nathalie Michaud

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Notez que toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le comité en complétant les formulaires à cet effet, disponible sur le site web de la Faculté.

NOM	<u>Membres du Comité</u>	
	TITRE	DÉPARTEMENT
Giroux, Jacinthe	Présidente du Comité, professeure	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation Kinanthropologie, Faculté des sciences Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeure	
Fortier, Marie-Pierre	Professeure	
Venant, Fabienne	Professeure	
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

14-09-2015
Date


Jacinthe Giroux
Présidente du Comité

ANNEXE B

MESSAGE DE RECRUTEMENT

Bonjour,

Nous sommes actuellement à la recherche de volontaires désirant participer à une entrevue individuelle pour un projet de recherche portant sur l'évaluation des attitudes en contexte d'enseignement au collégial. Le projet de recherche a été accepté par le Comité d'éthique de la recherche (CER) du Cégep. De plus, nous sommes déjà entrés en contact avec la coordonnatrice de votre département, [REDACTED].

La question au cœur de ce projet de maîtrise se pose comme suit : au collégial, lors de l'évaluation finale pour un cours donné, quelles pratiques évaluatives sont déployées par l'enseignant afin de prendre en compte les attitudes prescrites par les devis ministériels? L'objectif du projet de recherche est de documenter les pratiques d'évaluation des attitudes utilisées par les enseignants, dont l'épreuve finale de cours. De façon plus spécifique, nous analyserons les devis ministériels, les descriptifs des cours, les plans de cours et les épreuves finales de cours afin d'identifier la place accordée à l'évaluation des attitudes. Pour réaliser cette recherche, le chercheur mènera des entrevues individuelles avec des enseignants en Techniques d'éducation à l'enfance au [REDACTED] afin d'approfondir les dispositifs d'évaluation mis en place pour l'évaluation des attitudes.

L'entrevue dure environ 30 minutes et consiste en des questions portant sur votre pratique évaluative. Il n'y a pas de mauvaise ou bonne réponse, nous désirons avant tout mieux comprendre l'importance accordée à l'évaluation des attitudes dans votre cours, notamment par le biais de l'épreuve finale de cours. Soyez assuré-e que vos réponses seront conservées de manière confidentielle et que tous les verbatims des entrevues seront anonymes.

Veuillez communiquer votre intérêt à participer au projet de recherche au responsable de la recherche à l'adresse courriel suivante : roy.martin.27@courrier.uqam.ca

Au plaisir de vous rencontrer,

Martin Roy
Étudiant à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Montréal

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Étude des dispositifs d'évaluation des attitudes dans le programme Techniques d'éducation à l'enfance

IDENTIFICATION

**Responsables du
projet**

Martin Roy

Nathalie Michaud, Ph.D.

**Département,
centre ou institut**

Département d'éducation et
pédagogie, Université du Québec
à Montréal

Département d'éducation et
pédagogie, Université du
Québec à Montréal

Adresse courriel

roy.martin.27@courrier.uqam.ca

michaud.n@uqam.ca

Téléphone

(514) 987-3000 poste 5313

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité-e à prendre part à ce projet visant à documenter les dispositifs d'évaluation des attitudes utilisés par les enseignants, dont l'épreuve finale de cours. De façon plus spécifique, nous analyserons les devis ministériels, les descriptifs des cours, les plans de cours et les épreuves finales de cours afin d'identifier la place accordée à l'évaluation des attitudes.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Nathalie Michaud, professeure au département d'éducation et pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation.

PROCÉDURES

Cette étude comporte deux phases interdépendantes. Dans un premier temps, différents documents seront analysés : devis ministériel, descriptifs des cours, plans de cours et épreuves finales de cours. Dans un deuxième temps, vous serez invité-e à participer à un entretien de recherche. L'entretien dure environ 30 minutes. Les questions de l'entrevue concernent vos pratiques évaluatives en classe. Lors de l'entrevue, sachez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et que nous désirons avant tout mieux comprendre l'importance accordée à l'évaluation des attitudes dans votre cours, notamment par le biais de l'épreuve finale de cours. De plus, vous n'êtes pas obligé-e de répondre aux questions qui pourraient vous causer de l'inconfort. L'enregistrement numérique audio sera fait de l'entrevue avec votre

permission. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des pratiques évaluatives mises en place pour l'évaluation des attitudes au collégial. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient vous rendre inconfortable puisque votre pratique enseignante sera questionnée. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé. Du côté des avantages, cette entrevue est un moment pour vous de réfléchir à votre pratique et de la partager à travers ce projet de recherche.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et la directrice de recherche, Nathalie Michaud, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro 438-884-5921 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et

de vos droits en tant que participant de recherche au 514-987-3000 # 5313. Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPE), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro 514-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca). Dans le cas d'une plainte, vous pouvez consulter [REDACTED]

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

☐

J'accepte de fournir mon épreuve finale de cours (incluant le corrigé ou la grille d'évaluation). Si je souhaite me retirer de l'étude, mon matériel sera exclu de cette recherche.

Réception de l'épreuve finale de cours

Signature du participant : _____ Date : _____

Jour de l'entrevue

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

ANNEXE D

GUIDE D'ENTRETIEN

Titre du cours :

Section 1 (formation et expérience) :

- Combien d'années d'expérience en enseignement possédez-vous?
- Avez-vous déjà suivi une formation sur l'évaluation des apprentissages?
 - Combien d'heures?
- Avez-vous déjà suivi une formation sur l'évaluation des attitudes?
 - Combien d'heures?
- Quelles attitudes devraient être développées selon la ou les compétences du cours?

Section 2 (évaluation) :

- Évaluez-vous des attitudes dans votre cours?

Si oui,

- Quelles sont les attitudes évaluées?
- Pour quelles raisons évaluez-vous les attitudes?
- De quelle façon choisissez-vous les attitudes à évaluer?
- Quel dispositif d'évaluation est mis en place pour évaluer les attitudes?
 - o Quelle fonction a cette évaluation des attitudes (formative, certificative)? Pourquoi?
 - o Quel est le type de modalité utilisé (examen, travail, présentation orale, mises en situation, jeux de rôles)?
 - Qui a élaboré cette modalité (vous seul, avec collègues, en équipe)?
 - o Quel est l'outil d'évaluation utilisé (liste de vérification, grille d'évaluation)?
 - Qui a élaboré cet outil (vous seul, avec collègues, en équipe)?
 - Si vous utilisez une grille d'évaluation, l'échelle est de quelle nature : descriptive, numérique (chiffrée), lettrée ou qualitative (satisfaisant, très bien, excellent, etc.)
 - Est-ce que l'outil contient des comportements observables, des critères de performance ou d'évaluation?
 - Si non, quoi?
 - o Quelle est la pondération accordée aux attitudes dans cette évaluation?
 - o Avez-vous des attentes par rapport aux attitudes?

- Pouvez-vous me donner des exemples?
- Est-ce que le fait de ne pas atteindre le niveau des attitudes demandé peut placer l'étudiant en situation d'échec?
 - À quel moment se fait l'évaluation des attitudes (pendant, à la fin)?
 - Est-ce que l'évaluation des attitudes se fait lors de l'épreuve finale de cours? Pourquoi?
- De quelle façon avez-vous planifié votre évaluation des attitudes?
- Avez-vous informé vos élèves des critères d'évaluation (remettre la grille)? Si oui, par écrit ou à l'oral?
- Qu'est-ce qui vous motive à évaluer les attitudes?
- Enseignez-vous les attitudes que vous évaluez?
 - Est-ce que les attitudes enseignées sont celles que l'on retrouve au plan de cours?
 - Quelles sont vos stratégies d'enseignement pour ces attitudes?

Si non,

- Pour quelles raisons n'évaluez-vous pas les attitudes dans votre cours (motifs)?
- Quels sont les obstacles que vous vivez face à l'évaluation des attitudes (défis)?
- Qu'est-ce qui pourrait vous aider à évaluer les attitudes (besoins de formation, outils, etc)?

ANNEXE E

GRILLE D'ANALYSE

- Attitudes
- Processus de planification de l'évaluation des attitudes
 - Planification de l'évaluation des attitudes
 - Attentes au niveau des attitudes
 - Choix des attitudes évaluées
 - Raisons d'évaluer les attitudes
 - Motivations à évaluer les attitudes
- Dispositifs d'évaluation des attitudes
 - Fonctions de l'évaluation des attitudes
 - Formatif
 - Sommatif – certificatif
 - Épreuve finale de cours
 - Moments de l'évaluation des attitudes
 - Modalités utilisées pour évaluer les attitudes
 - Type
 - Élaboré par qui
 - Outils d'évaluation des attitudes utilisés
 - Type
 - Contenu
 - Nature de l'échelle
 - Pondération accordée aux attitudes
 - Valeur
 - Échec
 - Élaboré par qui
 - Étudiants informés ou non
 - Oral et/ou écrit

ANNEXE F

COMPÉTENCES DU DEVIS MINISTÉRIEL DU PROGRAMME TECHNIQUES D'ÉDUCATION À L'ENFANCE

Les vingt-deux compétences du devis ministériel du programme Techniques d'éducation à l'enfance :

1. Analyser la fonction de travail;
2. Observer le comportement de l'enfant;
3. Situer les besoins d'un ou d'une enfant au regard de son développement global;
4. Agir de façon sécuritaire en milieu de travail;
5. Établir avec les enfants une relation significative sur le plan affectif;
6. Intervenir au regard de la santé de l'enfant;
7. Assurer une saine alimentation à l'enfant;
8. Communiquer en milieu de travail;
9. Analyser le contexte de vie familiale et sociale d'un ou d'une enfant et en déterminer les effets sur son comportement;
10. Analyser les besoins particuliers d'un ou d'une enfant;
11. Fournir de l'aide à l'enfant;
12. Exploiter sa créativité dans un contexte d'intervention professionnelle;
13. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant;
14. Concevoir des activités de développement global de l'enfant;
15. Organiser des activités éducatives;
16. Animer des activités éducatives;
17. Travailler en équipe;
18. Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources;
19. Intervenir au regard du comportement de l'enfant et du groupe d'enfants;
20. Concevoir et réviser le programme éducatif;
21. Organiser un service de garde à l'enfance;
22. Assurer des services éducatifs à un groupe d'enfants.

RÉFÉRENCES

- Allport, G.W. (1935). Attitudes. Dans C. Murchison (dir.), *Handbook of social psychology* (p.798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Aubin, A.-S. (2015). *Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages dans une faculté de génie* (Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7730>
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire iv et v dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves* (Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/8123/1/D2885.pdf>
- Beauchamp, M. (2013) *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social* (Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke) Repéré à <https://cdc.qc.ca/universite/sherbrooke/031890-beauchamp-ens-eval-attitudes-travail-social-collegial-essai-usherbrooke-2013.pdf>
- Beckers, J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles: Edition Labor.
- Bélair, L. (2014) Évaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p.355-380). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Bélangier, D.-C., et Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Montréal, QC : Collège de Maisonneuve.
- Belisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences : une approche globale et collective. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à*

- l'université : un guide pratique* (p. 129-153). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Forst, E.J., Hill, W.H. et Krathwohl, D.R., (1969) *Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I, Domaine cognitif*. Montréal, QC : Éducation nouvelle.
- Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle. Être*. Mille-Isle, QC : Éditions Tout autrement inc.
- Boulanger, C. (2014). *Expérimentation d'un outil de validation de l'épreuve synthèse d'un programme d'études collégiales* (Essai de maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://cdc.qc.ca/universite/sherbrooke/033052-boulanger-outil-validation-epreuve-synthese-programme-etudes-collegiales-essai-usherbrooke-2014.pdf>
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif* (3^e éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Cégep de Baie-Comeau. (2015). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)*. Baie-Comeau, QC : Cégep de Baie-Comeau.
- Cégep de Sherbrooke. (2010). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et Règles d'application*. Sherbrooke, QC : Cégep de Sherbrooke.
- Cégep St-Jean-sur-Richelieu. (2014). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. St-Jean-sur-Richelieu, QC : Cégep St-Jean-sur-Richelieu.
- Cégep régional de Lanaudière à Joliette. (2010). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Joliette, QC : Cégep régional de Lanaudière à Joliette.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (1994). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (1995). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Premier rapport synthèse*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (1996). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Deuxième rapport synthèse*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2009). *Sa mission et ses orientations*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2012a). *Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2012b). *L'application des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Pour des évaluations justes et équitables*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2013). *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois: Orientations et cadre de référence*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2016). *Bilan des résultats de l'an 1 du premier cycle d'audit 2014-2015 : Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Delisle, I et Côté, F. (2016). Évaluation des attitudes : s'outiller pour mieux juger. *Pédagogie collégiale*, 29(3), p.6-11.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, Inc.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- Dorais, L. (2009). *Proposition d'une démarche d'évaluation des attitudes dans un stage clinique en soins infirmiers au collégial* (Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke). Repéré à http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Evaluation_des_attitudes_Essai_Louise_Dorais_UdS_Avril2009.pdf
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Québec, QC : Éditions Marcel Didier inc.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, QC : Chenelière Éducation inc.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, QC : Chenelière Éducation inc.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Gerard, F.-M. (2011). L'apprentissage et l'évaluation des attitudes et des savoir-être. Dans X. Roegiers (dir.), *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire – La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action* (p.146-150). Bruxelles : De Boeck.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial* (Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/2687/1/M11288.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2016). Règlement sur le régime des études collégiales (C-29, r.4). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-29,%20r.%204>
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997a). *L'enseignement des attitudes*. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences, Regroupement de collèges Performa.
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997b). *Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines*. Rimouski, QC : Presses pédagogiques de l'Est.
- Grisé, S. et Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes*. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences, Regroupement de collèges Performa.
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 539-5576). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Howe, R. (2006). La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétences: quelques enjeux pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 10-15.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p.229-252). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., et Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: The affective domain*. New York, NY : McKay.
- Lasnier, F. (2014). *Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation*. Montréal, QC : Guérin universitaire.
- Laurier, M. D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Montreal: Gaetan Morin éditeur.
- Leray, C. et Bourgeois, I. (2016). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 427-453). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947>
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p.333-353). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Leroux, J. L. et Bélair, (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 65-104). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p.157-195). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Leroux, J. L. et Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à*

- l'université : un guide pratique* (p. 197-249). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury, CA : SAGE Publications, Inc.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lussier, O. et Allaire, H. (2004). L'évaluation « authentique ». *Pédagogie collégiale*, 17(3), p.29-30.
- Lussier, S. et Gosselin, R. (2015). Une démarche pour l'évaluation des attitudes. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 627-648). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Programme d'études techniques : Techniques d'éducation à l'enfance*. Repéré à http://inforoutefpt.org/ministere_docs/publications/secteur20/PE20EducationEnfance322A0.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme d'études techniques : Soins infirmiers*. Repéré à http://inforoutefpt.org/ministere_docs/publications/secteur19/PE19SoinsInfirmiers180A0.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Programme d'études préuniversitaires: Sciences humaines*. Repéré à http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Programmes_Etudes_Preuniversitaires/300.A0_Sciences_humaines.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. (2013). *Programme d'études préuniversitaires: Arts, lettres et communication*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_

Sup/Collegial/Form_collegiale/Programmes_etudes_preuniversitaires/500.A1_Arts_lettres_communication_VF.pdf

- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes. Planifier Intervenir Évaluer*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Noiseux, S. (2010). Le devis de recherche qualitative. Dans M.-F. Fortin (dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd., p. 267-289). Montréal, QC : Chenelière Éducation inc.
- Olson, J. M., et Maio, G. R. (2003). Attitudes in social behaviour. In M. J. Lerner & T. Millon (dir.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology*. New York, NY: John Wiley and Sons, Inc.
- Otis, F. et Ouellet, F. (1996). Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme. *Pédagogie collégiale*, 10(1), p.9-13.
- Pratte, M., Ross, J. et Petitclerc, R. (2014). *Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles*. Québec, QC : Cégep Garneau.
- Rosenberg, M. J., et Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. Dans C. I. Hovland et M. J. Rosenberg (dir.), *Attitude Organization and Change*. New Haven: Yale University Press.
- Ross, J. (2009). *L'enseignement et l'évaluation d'une attitude favorable à la communication en techniques policières* (Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval). Repéré à www.theses.ulaval.ca/2009/26006/26006.pdf
- Roussel, C. (2014). *Analyse du niveau de complexité de situations évaluatives de compétences utilisées par des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle au secondaire: le cas du programme de Santé, assistance et soins infirmiers* (Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke). Repéré à http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/158/Roussel_Chantal_PhD_2014.pdf?sequence=3

- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 195-221). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p.123-147). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 337-362). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. St-Laurent, QC : ERPI.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : explorations en évaluation des apprentissages*. Montréal, QC : ERPI.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London : SAGE.
- Stake, (1994). Case studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 236-247). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications Inc.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2014). *Étude des principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers au collégial* (Essai de maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://cdc.qc.ca/universite/sherbrooke/033119-tardif-principes-ethiques-enseignants-eval-certificative-soins-inf-essai-usherbrooke-2014.pdf>
- Vallerand, R. J. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale*. Québec, QC : Gaétan Morin éditeur.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Repéré à <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research*. California : SAGE.